



УДК 373.2

Е. О. Смирнова

# Игровая компетентность воспитателя

**Смирнова Елена Олеговна** – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при МГППУ (Москва, Россия)

Статья посвящена роли педагога в игре дошкольников, которая весьма неоднозначна. С одной стороны, игра – это свободная, самостоятельная деятельность детей, не предполагающая вмешательства, а тем более руководство взрослого. С другой стороны, сюжетная игра, с характерным для нее расхождением воображаемой и реальной ситуации, не возникает спонтанно, и именно воспитатель является главным условием формирования полноценной игры. От его позиции по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а, значит, и развитие личности дошкольников. Рассматриваются различные варианты позиции воспитателя в детской игре: отстраненная, дидактическая и поддерживающая, в основе которой лежит игровая компетентность. В статье раскрывается понятие «игровая компетентность педагога», включающее различные составляющие. В составе игровой компетенции выделяются три главных способности: развитое воображение, позволяющее преодолевать стереотипы и создавать новые образы и сюжеты; эмоциональная выразительность и артистизм, вовлекающие детей в воображаемую ситуацию; поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, их уверенности в собственных возможностях. Для этого необходимы коммуникативные способности и чуткость к другому, позволяющие видеть и слышать своих маленьких партнеров. Это бывает достаточно трудно, если у педагога есть четкое представление о том, как нужно правильно играть, а дети этого делать не умеют. Кроме того, необходимо знание детской психологии и развивающих игр. В заключении статьи обсуждаются методы формирования данных качеств дошкольного педагога в процессе его профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** сюжетная игра, игровая компетентность воспитателя, позиция воспитателя в игре, воображение, артистизм, чуткость к партнеру.



## The Game-Playing Competence of Educators

**Elena O. Smirnova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of Centre “Play and toys” of Moscow City University of Psychology and Education (Moscow, Russia)

The article focuses on the role of the teacher in the play of preschoolers, which is very ambiguous. On the one hand, the play is the free, independent activity of children, which does not suppose intervention, much less adult leadership. On the other hand, fantasy play involving the typical differentiation between imaginary and real situations does not arise spontaneously, and the educator is the main condition for the creation full-fledged playing. The level of development of children playing, the desire and ability to play and the development of preschoolers depend on the position of the educator in regards to the children playing, and their game-playing competence. Different positions of the educator in regards to playing children are discussed: detached, didactic and supportive, which is based on game-playing competence. This article introduces the concept of “game-playing competence” which includes various components. There are three main abilities in game-playing competence: fertile imagination which allows the educator to overcome stereotypes and create new characters and plots; emotional expressiveness and artistry involving children in an imaginary situation; support initiation and autonomy in children, and their self-confidence. This requires communication skills and sensitivity to other people, allowing you to see and hear your partners. That can be difficult if the educator has clear understanding of how to play correctly and the children cannot do it. In addition, educators need to know child psychology and development games. In conclusion methods for developing these features in educators in the process of their professional training are discussed.

**Keywords:** fantasy play, game-playing competence of educator, position of educator in the play, imagination, artistry, sensitivity to partner.

## Приобщение к игре – задача дошкольного педагога

Роль игры в развитии дошкольника многогранна и несомненна. Игровая деятельность влияет на формирование **произвольности поведения и всех психических процессов** – от элементарных до самых сложных. Игра оказывает влияние на **умственное развитие** дошкольника – действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к **мышлению в плане образов и представлений**. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон, что способствует децентрации – важнейшей мыслительной способности, позволяющей представить другой взгляд и встать на другую точку зрения. Поскольку центром

игры является создание воображаемой ситуации, очевидно, что игра имеет решающее значение для развития **воображения**. **Общение дошкольника со сверстниками** разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети учитывают желания и действия другого ребенка, учатся отстаивать свою точку зрения, строить совместные планы (Эльконин Д.Б., 1978; Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., 2017; Смирнова Е.О., Рябкова И.А., 2016 и др.). Огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом побуждают искать пути поддержки игры в жизни детей, повышения ее уровня. Следует отметить, что уровень игры современных дошкольников снижается. Сюжетная игра, которая считалась нормой полвека назад (Эльконин Д.Б., 1978), сейчас характерна только для 6% современных детей 5–6 лет. У большей части дошкольников игра сводится к однообразным предметным действиям с игрушками. Самостоятельное разворачивание сюжета, создание воображаемой ситуации, ролевое взаимодействие наблюда-



ется лишь в исключительных случаях (Смирнова Е.О., Рябкова И.А., 2013).

Одной из главных причин такой ситуации является неумение и нежелание взрослых играть, несерьезное отношение к игре.

Способы игры и игровая форма передаются от тех, кто уже владеет этой формой, к тем, кто ею овладевает. Традиционно эту роль «учителей» игры выполняли старшие дети. Однако в последнее время в связи с распадом разновозрастных дворовых детских сообществ эту роль приходится брать на себя взрослым, главным образом дошкольным педагогам. Передача культуры игры, приобщение к этой важнейшей детской деятельности – одна из главных задач дошкольного педагога.

Определить место и роль воспитателя в сюжетной игре дошкольников достаточно трудно. С одной стороны, игра – это свободная, спонтанная, самостоятельная активность детей, и вмешательство, а тем более руководство взрослого может препятствовать проявлению их инициативы, навязывать чужие, не слишком интересные для дошкольников сюжеты и способы игры (Смирнова Е.О., 2016). С другой стороны, известно, что сюжетная игра, как культурная форма, с характерной для нее двуплановостью, т.е. расхождением воображаемой и реальной ситуации, не возникает спонтанно (Короткова Н.А., 2016; Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., 2017 и др.). Игра по своей форме, содержанию и уровню сформированности зависит от условий воспитания. Именно воспитатель является главным условием и «мотором» формирования полноценной игры. От его позиции по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а значит, и развитие личности дошкольников.

## Позиции педагога в детской игре

Наши наблюдения позволяют условно выделить три варианта позиции воспитателя по отношению к детской игре (Смирнова Е.О., Рябкова И.А., 2013):

1. **Отстраненная позиция.** Воспитатель не обращает внимания на играющих детей, занимается своими взрослыми делами. Преобладает равнодушие и низкая включенность в детскую игру: «Пусть играют как хотят». Педагог включается только в случае острого конфликта (крики, драки

и т.п.). Преобладают вербальные формы воздействий: призывы к хорошему поведению, к послушанию, обещания наказать виновных. Эмоциональный фон взаимодействия нейтральный или раздраженный. У таких воспитателей часто находятся срочные дела вне группы. Они формально выполняют свои обязанности, не проявляя профессиональной заинтересованности и не интересуясь свободной деятельностью детей. Образовательный процесс для них связан исключительно с регламентированными обучающими занятиями. Установка на занятия как на основную форму работы с детьми поддерживается многими методиками и образовательными программами, в которых абсолютно все воспитательные задачи (включая моральное и коммуникативное развитие) рекомендуется реализовывать в форме занятий, что конечно же не соответствует психологической сущности этих задач. Свободная игра при этом, лишенная дидактического содержания, выступает как «бесполезная» с точки зрения образовательного процесса активность. Время, отведенное на игру, воспринимается как время отдыха, релаксации: для детей возможность отдохнуть от занятий, а для воспитателя – отдохнуть от детей и заняться своими делами.

2. **Дидактическая позиция.** Деятельность воспитателя направлена на обучение детей игре. Он четко следует программе, постоянно учит детей и руководит их деятельностью. Понимая значение игры, такой воспитатель руководит и игрой: распределяет роли, определяет сюжет игры, подсказывает, как нужно правильно играть, кому и что нужно говорить и т.д. У такого воспитателя есть четкий образ того, как нужно правильно играть: распределять роли, планировать развитие сюжета, удерживать единую тему, создавать игровое пространство и т.п. Для воспитателя характерны уверенность в своей правоте и активное стремление передать свои знания и опыт детям, как менее развитым и мало что понимающим существам, которых всему нужно учить. Любая инициатива детей, отклоняющаяся от намеченного плана игры, воспринимается как нарушение нормы. При этом часто наблюдаются упреки в адрес детей, осуждения их за неумелость или несообразительность. Воспитатель часто и назидательно декларирует правила и нормы поведения, например: «Играйте дружно, нужно делиться, ссориться нельзя», «Ты неправильно делаешь, смотри как надо»



и т.д. Правила действия каждой роли устанавливаются заранее, выбираются предметы оперирования, строится игровое пространство и пр. Словом, директивный воспитатель сам играет за детей, если такое руководство можно назвать игрой. В случае конфликтов разводит детей в разные стороны: «Не умеете играть вместе – играйте по отдельности», «Пусть каждый займется делом и никому не мешает».

Такое руководство игрой, при самых добрых намерениях воспитателя, искажает ее суть, которая заключается в свободном движении в воображаемой ситуации, в отсутствии регламентации со стороны взрослого и в отсутствии готового плана действия. Свободное течение игры, спонтанное рождение образов, идей, ассоциаций является важнейшей особенностью сюжетной игры, позволяющей ребенку творить свой мир и выражать себя (Рябкова И.А., 2016).

3. **Поддерживающая позиция** воспитателя направлена на поддержку инициативы детей в игре. Эта позиция предполагает двойственную роль воспитателя: он одновременно является и партнером по игре, и ее организатором. Степень и характер включенности взрослого зависит от ситуации и от игровых умений детей. В случае, если дети еще не умеют играть, воспитатель пытается дать образцы игры более высокого уровня: обращается к ним от имени новой роли, помогает принять и удержать ролевую позицию, увидеть в привычной ситуации что-то новое. Но все это с позиции равноправного участника, партнера, а не руководителя и не учителя игры. Воспитатель принимает участие в игре и в разрешении детских конфликтов. В то же время это участие неназойливо и незаметно. Если игра «застряла» или распадается, он предлагает неожиданный поворот сюжета, или вводит новую игрушку, или берет на себя дополнительную роль, стимулирующую игровую активность детей. Если же дети сами развивают сюжет и поддерживают игровое взаимодействие, роль воспитателя ограничивается наблюдением и поддержкой детской инициативы, ответом на их запросы. Для данной позиции очень важным является позитивный эмоциональный фон и акцент на взаимодействии детей. Взрослый предлагает образцы разрешения трудностей, причем не на словах, а включаясь во взаимодействие, как один из участников игры. О том, что воздействия воспитателя являются действительными,

можно судить по самостоятельности детей, их самоорганизации, по отсутствию жалоб.

Очевидно, что поддерживающая позиция воспитателя является оптимальной для формирования и развития игры. Главная задача педагога – не руководить и не управлять игрой, и не отстраняться от нее, а приобщать детей к этой замечательной деятельности, сделать так, чтобы они хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

### Что включает игровая компетентность педагога?

Какие качества педагога позволяют реализовать поддерживающую позицию? Ответить на этот вопрос непросто.

Прежде всего, дошкольный педагог должен сам **уметь играть**. Взрослый может научить детей играть только в том случае, если любит и умеет играть сам, если освоил особую грамматику игры и обладает игровой культурой.

А это значит, что он должен уметь создавать воображаемую ситуацию, видеть в знакомых предметах что-то неожиданное, придумывать новые сюжеты, свободно отступать от привычных шаблонов и стереотипов. Словом, он должен обладать **развитым воображением**. Только человек с хорошим воображением может открыть возможности преодоления сложившихся стереотипов и стимулировать детей к созданию воображаемой ситуации (Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., 2017). Для того чтобы вовлекать в игру и помогать ее развитию, воспитатель должен не просто играть на уровне других детей, а задавать зону ближайшего развития игры, т.е. немного опережать игровые возможности детей, втягивать их в игру более высокого уровня и открывать им новые возможности (Короткова Н.А., 2016). Так, в два–три года дети вместе с взрослым открывают возможности переименования предметов использования их в новом качестве, т.е. воспитатель помогает им создавать игровые замещения. Ребенку трех–четырех лет можно показать возможности принятия игровой роли и ролевого диалога, создания и развития воображаемой ситуации. Дети старше пяти лет втягиваются в игру-фантазию, комбинируя события и строя сложные сюжеты.



Соответственно всем этим воспитатель должен владеть на более высоком уровне, чем дети. Поэтому способность к порождению новых образов, высказываний, событий, словом, развитое воображение – важнейший компонент игровой компетентности.

Для придумывания интересных игровых сюжетов очень полезны бывают произведения современной детской литературы и мультипликации. Развитие и комбинирование знакомых сюжетов, «встреча» персонажей из разных историй помогут увлечь детей и создать новые игровые сюжеты.

Воображение можно и нужно развивать не только у детей, но и у взрослых. Для этого существует множество игр и упражнений, которые можно использовать в работе со студентами: «Чем может стать этот предмет?», «Продолжи историю», «Сочинение сценария для мультика» и пр. Все эти задания направлены на преодоление стереотипов и зависимости от привычной ситуации.

Однако умение играть – это не только придумывание новых предметных замещений, ролей и сюжетов. Ведь игра – это не только и не столько воображение, это прежде всего действие, изображение чего-то другого. А это значит, что нужно **вовлечь детей в игру**, помочь им поверить в воображаемую ситуацию, превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, показать его характер. Педагог должен заразить детей интересом к игре, поверить в значимость воображаемой ситуации. Для этого он должен обладать **эмоциональной выразительностью, открытостью и артистизмом**. Он должен уметь показать собой – своими жестами, мимикой, интонациями – привлекательность новой игровой ситуации, новой роли. Некоторым взрослым это трудно, но данные качества являются ядром профессии дошкольного педагога. Именно они отличают хороших дошкольных педагогов, которые легко могут изобразить и зайчика, и принцессу, и косолапую мишку, и строгого учителя, и капризного ребенка. Только своей эмоциональной вовлеченностью педагог может сделать игровую ситуацию лично значимой, побудить детей включиться в нее, стимулировать их инициативу, заразить желанием играть. Серьезное отношение педагога к игровой ситуации, его эмоциональная выразительность могут пробудить активность детей и стать своеобразным методом косвенного руководства игрой. Профессия дошколь-

ного педагога в чем-то близка профессии актера – в обоих случаях нужна способность к перевоплощению, владение своим голосом, движениями, выразительная пластика. Известно, что в некоторых педвузах преподавали актерское мастерство, да и сейчас в некоторых европейских странах будущим педагогам преподаются основы актерской профессии (drama teaching) (Hugh B., 2002, Hughes B., 2008).

Однако здесь существует опасность вытеснения детской инициативы артистизмом самого воспитателя. Некоторые дошкольные педагоги, обладая яркой эмоциональностью и артистическими способностями, любят выступать перед детьми, увлекать их изображаемыми событиями. Чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация собственных артистических способностей иногда превращают игру в «театр одного актера». Детям в этом отношении трудно конкурировать с взрослым, им проще и безопаснее наблюдать за тем представлением, которое показывает воспитатель, чем принять инициативу на себя. Необходимо помнить, что задача воспитателя – не демонстрация собственных способностей и образцов игры, не завоевание детских восторгов, а **формирование и поддержка инициативы и самостоятельности самих детей**, уверенности в собственных возможностях. Для этого нужно не столько выступать самому, сколько видеть и слышать своих маленьких партнеров. Это бывает достаточно трудно, если у педагога есть четкое представление о том, как нужно правильно играть, а дети этого делать не умеют.

Игра – это, как правило, совместная деятельность детей. В ней необходимы партнеры, а значит необходимо учитывать действия других и подстраиваться к ним. Соответственно, педагогу необходимы внимание и чуткость к детям, понимание их отношений (порой достаточно сложных) и потребностей. Это непростые, но крайне важные требования к игровой компетенции педагога. Для организации игры необходимо ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, понимать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям. И самое трудное – вовремя уйти в тень, «убрать себя», не потому, что устала или есть свои дела, а потому что дети уже могут содержательно играть без внешней



поддержки, у них сложились деловые (игровые) отношения и наши предложения могут привести их от собственного замысла.

Без общности со сверстниками невозможны инициативные, развитые формы игры. Чтобы игра стала самостоятельной, независимой от взрослого детской деятельностью, необходимо на каждом этапе и в каждом виде игры ориентировать ребенка на сверстников. В процессе приобщения детей к игре задача педагога не только самому общаться с отдельными детьми, но и объединять их вокруг игры как главного содержания их взаимодействия. Поддержка положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу, организация их взаимодействия и сотрудничества требует от воспитателя понимания особенностей каждого и внимания к нему.

Для этого, конечно же, необходимо знать детскую психологию, возможности и потребности каждого возрастного этапа. Очень полезны для поддержки игры фольклорные и народные игры, которые можно выбирать и предлагать детям, учитывая их возраст, желание и возможности (Смирнова Е.О., Рябкова И.А., 2016).

Однако, игровая компетентность формируется не на лекциях, не через усвоение полезных знаний, а в процессе активных методов и разнообразных игр: игр с фантазированием, актерских упражнений, коммуникативных игр и пр. Таких игр и методов большое количество, и они обязательно должны использоваться в образовании дошкольных педагогов.

Итак, требования к игровой компетентности педагога можно свести к следующим аспектам:

- развитие воображение, креативность, свобода замысла и действий;
- эмоциональная выразительность, артистизм;
- тактичность, чуткость к партнеру, коммуникативные способности.

Подчеркну, что данные качества не только проявляются, но и формируются в игре. ■

### Литература

1. *Боровикова Л.В.* Идентификация педагога с детством // *Детский сад: теория и практика.* – 2016. – №1. – С. 6–16.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии.* – 1966. – №6. – С. 5–15.

3. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра / *ЛИНКА-ПРЕСС,* 2016, – 252 с.

4. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход). – М., 2017. – 331 с.

5. Профессиональная компетентность воспитателя ДЦЩ в контексте Профессионального стандарта «Педагог» // *Современное дошкольное образование. Теория и практика.* – 2017. – №5. С. 12–16.

6. *Рябкова И.А.* Построение игрового замысла в сюжетной игре дошкольника // *Вопросы психологии.* – 2016. – №4. – С. 28–37.

7. *Смирнова Е.О.* Условия формирования и поддержки детской инициативы в детском саду // *Детский сад: теория и практика.* – 2016. – №6. – С. 18–32.

8. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // *Вопросы психологии.* – 2004. – №1. – С. 91–103.

9. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // *Вопросы психологии.* – 2013. – №2. – С. 15–23.

10. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психология и педагогика игры (учебник для академического бакалавриата). – М.: Юрайт, 2016. – 320 с.

11. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // *Психологическая наука и образование.* – 2013. – №1. – С. 5–11.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL <https://rg.ru/2013/11/25/dosk-standart-dok.htm>

13. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

14. *Эльконин Д.Б.* Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // *Дошкольное воспитание.* – 1976. – №5. – С. 41–46.

15. *Эльконина Л.И.* О единице сюжетно-ролевой игры // *Вопросы психологии.* – 2004. – №1. – С. 68–79.

16. *Hugh B.* The first claim...a framework for play-work quality assessment. Play Wales. Baltic House. Cardiff CF105FH, 2008.

17. *Hughes B.* 2002 A Playworker's Taxonomy of Play Types. 2-nd Edition, Play Education.