**Аналитический отчет о результатах апробации**

**критериев и оценочного инструментария.**

Настоящий аналитический отчет подготовлен по результатам анализа данных, полученных в ходе апробации Модели оценочного инструментария и диагностического материала. Апробация модели проводилась в период с 01.04.2023 по 31.08.2023 в соответствии с программой районной проектной педагогической мастерской по реализации темы: «Оценка игровой компетентности воспитателя как фактор профессионального роста» в рамках сетевого проекта «Вектор учителя будущего».

В апробации приняли участие 35 воспитателей, работающих в дошкольных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга. На всех участников исследования заполнялись бланки оценки, анализ которых позволяет сделать выводы по каждому из критериев игровой компетентности. На каждого участника исследования было составлено экспертное заключение с соответствующим профилем компетентности.

Первым критерием является «Умение анализировать сюжетно-ролевую игру». Количественный анализ представлен в Диаграмме 1.

Диаграмма 1. Критерий 1 «Умение анализировать сюжетно-ролевую игру»

Данные показывают, что большинство педагогов имеют высокий (37%) и средний (34%) уровни развития аналитических умений.

Для анализа результатов по первому критерию использовались два инвариантных показателя (то есть одинаковые для всех возрастных периодов дошкольного детства). Данные по показателям первого критерия представлены в Диаграмме 2.

Диаграмма 2. Распределение ответов педагогов по показателям

первого критерия.

По первому показателю «Педагог понимает специфику сюжетно-ролевой игры в зависимости от возраста детей, выделяет признаки, характерные для сюжетно-ролевой игры соответствующего возраста» получены следующие данные: большинство педагогов (46%) определяли возраст детей в видеокейсе точно и выделяли признаки игры, характерные для игры детей соответствующего возраста. Например, «средством взаимодействия в основном является ролевая речь, что характерно для детей средней группы», «в видеокейсе представлена игра детей младшего дошкольного возраста. Это можно определить по следующим проявлениям: замысел игры и роли еще не оговариваются, игру инициирует взрослый, что характерно для младшей группы», «в видеокейсе представлена игра детей среднего возраста, так как в процессе игры дети могут менять роль», «в видеокейсе № 4 представлена игра для детей старшего дошкольного возраста, так как самостоятельно договариваются о ролях и готовят атрибуты к игре», «представлена игра детей старшего дошкольного возраста, так как совместно с воспитателем дети проговаривают замысел до начала игры, а также выбирают и обозначают роли. Принятые детьми роли отражают социальные функции человека (водитель, экскурсовод, артист, продавец, повар)», «в видеокейсе представлена игра для детей возраста пятого года жизни. Дети организуют элементарное взаимодействие для достижения цели, в тоже время они не отражают в речи попыток на договор о совместной деятельности», «так как игра разворачивается в группе старшего дошкольного возраста, то и содержание игры, соответствующее: в данном случае, отражаются взаимоотношения людей, подражание взрослым». Таким образом, воспитатели достаточно точно определяли возраст детей.

Часть педагогов (31%) не выделяли признаки и характеристики игры, отражающие возраст детей, констатируя возраст (младший, средний или старший) или неверно определяли возраст детей. Так больше всего неверных ответов относились к видеокейсу с сюжетно-ролевой игрой младших дошкольников (3-4 года). Педагоги определяли его как средний дошкольный возраст, выделяя соответствующие признаки игры, которые не характерны для игры детей младшего возраста: «в видеокейсе представлена сюжетно-ролевая игра детей среднего дошкольного возраста. В первую очередь в игре участвует педагог, он принимает на себя главную роль». Или неверно определяли возрастные особенности: «в игре участвуют дети младшего дошкольного возраста, это определяется по внешнему виду, сформированной речи». В определении старшего и среднего возраста затруднений не возникало. Кроме того, присутствовали ответы с описанием возрастных особенностей ребенка вместо описания особенностей игровых действий и поведения ребенка соответствующего возраста в игре. Например, «важное место занимает развитие мелкой моторики. К этому возрасту дети выходят из кризиса 3-х лет и в целом становятся спокойнее, послушнее, покладистее».

Наименьший процент педагогов (23%) определяли возраст достаточно точно, но предлагали в качестве характеристик такие признаки как «внешность, рост, речь, действия и поведение в течение всего видео», «возраст детей можно определить по внешнему виду детей, речи, активному взаимодействию, суетливости», «на видео предположительно, группа среднего возраста. Это определяется по физическим данным, по их умению контактировать между собой». То есть при точном определении возраста играющих детей характеристики игры педагогами не были полно раскрыты.

По второму показателю «Педагог выделяет игровые действия и высказывания детей, фиксирует и приводит конкретные примеры развития сюжета, организации игрового взаимодействия, создания предметно-игровой среды» получены следующие данные: большинство педагогов (43%) выделяли игровые действия и высказывания детей или педагога, фиксировали и приводили примеры развития сюжета, игровой коммуникации, создания предметно-игровой среды. Многие делали четкую фиксацию времени в видеосюжете. Например, «на 137 секунде видео мы можем наблюдать как дети пытаются построить торт из конструктора», «в самом начале видео видно, что все детки, кроме Степы, выбрали себе гостя», «на 4:24 минуте видео видно, как девочка подсказывает мальчику, что торт нужно положить не просто на стол, а сначала в тарелку». Подробно отвечали на поставленные вопросы, аргументируя их примерами из видео: «Педагог грамотно натолкнул детей на сюжетно ролевую игру, помог детям задать ход игры, с помощью вспомогательных вопросов: На чем отправитесь в поездку? Автобус кто ведет? Дети: водитель. Воспитатель: Значит нужен водитель», «в ситуации, когда дети начали играть в макет парка, подошел фотограф. Девочка подвинула фигурку человека, который стоял на тропинке посреди парка и сказала – «Ему очень страшно», «Игра была инициирована детьми, так как они самостоятельно распределили роли и начали играть».

Часть педагогов (40%) частично фиксировали примеры развития сюжета, ситуаций взаимодействия, оформления предметно-игровой среды. Примеры диалогов и других высказываний не приводили. Выделяли игровые действия и навыки детей, их представления по теме игры без подробного описания примеров из видео. Например, фиксировали игровые действия детей: «доктор выслушивает жалобы больных, смотрит горло, прослушивает лёгкие, выписывает рецепт, в регистратуре больной получает талончик и т.д.», «в начале, когда дети играли с игрушками на столе, они общались за своего персонажа между собой», но не приводили примеры, каким именно образом дети общались между собой.

Меньше всего педагогов (17%) не приводили фиксацию конкретных примеров игровых действий и диалогов, ситуаций игрового взаимодействия и развития сюжета. При этом педагоги ограничивались простым ответом на вопрос. Например, на вопрос «Кем была инициирована игра? Обоснуйте ответ» педагоги отвечали «Воспитателем». Или на вопрос «Обозначен ли игровой замысел? Насколько он сохранен на протяжении игры?» поступали ответы, не раскрывающие вопрос «игровой замысел обозначен, но дети во время игры придумывают новые действия», «игровая коммуникация не наблюдалась», «игровая обстановка создавалась педагогом».

Таким образом, анализ первого критерия показал, что аналитические способности педагогов находятся на высоком уровне развития. Оба показателя проявились у педагогов в полной мере. Воспитатели четко фиксировали происходящие события, игровые действия на видео, устанавливали причинно-следственные связи.

Вторым критерием является «Умение проектировать сюжетно-ролевую игру». Количественный анализ представлен в Диаграмме 3.

Диаграмма 3. Критерий 2 «Умение проектировать сюжетно-ролевую игру»

Результаты показывают, что большинство педагогов имеют средний (49%) и низкий (43%) уровни развития проектировочных умений.

Для анализа результатов по второму критерию использовались четыре вариативных показателя (то есть характерные для определенного возрастного периода – младший, средний и старший дошкольный возраст) и один инвариантный. Данные по показателям второго критерия представлены в Диаграмме 4.

Диаграмма 4. Распределение ответов педагогов по показателям

второго критерия.

По первому показателю «Педагог владеет способами мотивации детей к игре, поддержания их интереса» получены следующие данные: большинство педагогов (46%) не продемонстрировали владение способами мотивации детей к сюжетно-ролевой игре в соответствии с возрастом. Воспитатели зачастую предлагали способы мотивации, не соответствующие возрасту детей. Например, для среднего дошкольного возраста педагоги предлагали способы мотивации, характерные для младшего возраста (в качестве стимула к игре использовали игрушку). В то время как для средних дошкольников целесообразнее ввести новую роль или сказочный литературный сюжет. Или наблюдается непонимание педагогами способов мотивации детей: «ребенок как организатор или помощник организатора, дается посильное задание, резюмирование успешности в ходе совместных усилий», «возможность самостоятельного выбора игровой роли». Подобные ответы не раскрывают суть запуска игры. Также встречались ответы педагогов, которые вместо запуска игры предлагали виды детской деятельности: экскурсия, тематические беседы. Это может служить скорее предварительной работой нежели запуском игры. Следовательно, навыки включения детей в игру и поддержания их интереса развиты у большинства педагогов слабо.

Часть педагогов (31%) владеют способами мотивации детей к игре в достаточной мере. Педагоги предлагали способы запуска игры без учета возрастных особенностей и поддержания детского интереса: как правило, традиционные сюрпризные моменты в виде письма от Снегурочки, приглашения от персонажа на праздник или проблемы «куклы заболели». Также наблюдались ответы, в которых способы мотивации соответствовали возрасту детей, но отсутствовали конкретные примеры: «создание детьми атрибутов к игре может послужить мотивом, ведь дети старшего дошкольного возраста многое могут и хотят сделать сами, им нужно лишь немного помочь и предложить необходимые материалы». Какие материалы надо предложить и какие атрибуты дети могут изготовить педагогом не объясняется.

Наименьший процент педагогов (23%) владеют способами мотивации детей в полной мере. Педагоги предлагали в качестве мотивации детей к игре в младшем возрасте – игрушку и эмоциональное включение воспитателя в игру: «воспитатель разговаривает с игрушкой, например, лягушкой. Внимательно слушает, что она говорит ей на ушко. Затем обращается к детям: Ребята, вы любите Новый год? И наши игрушки тоже. (Далее грустно) Мне только что пожаловалась лягушка, что она никогда не встречала Новый год» или «приносим в группу волшебный мешочек и говорим, что сегодня к нам случайным образом попал этот мешочек, с удивлением предлагаем детям посмотреть, что же там, а там разные елочные игрушки». Для среднего дошкольного возраста предлагали введение новой роли, атрибута или разыгрывание сказочного сюжета: «чтение «Муха-цокотуха» и внесение монетки», «появление персонажа Айболита, который потерял свой чемоданчик». Для старшего возраста характерно внесение новых атрибутов, которые будут стимулировать собственные замыслы детей: «в игровую среду поместить большой рюкзак, наполненный разными вещами».

Таким образом, данный показатель свидетельствует о недостаточном владении педагогами способами мотивации детей.

По второму показателю «Педагог обогащает представления детей по теме игры, организуя предварительную работу» получены следующие данные: большинство педагогов (43%) предлагали обогащать представления детей по теме игры, организуя предварительную работу в достаточной мере. Преимущественно педагоги предлагали два-три вида детской деятельности, которые в полной мере не способствовали развитию представлений детей по теме игры. Либо предлагали перечень видов детской деятельности без конкретизации. Например, чтение художественной литературы, беседа, не указывая, что именно читать, о чем говорить.

Часть педагогов (40%) не предлагали способы организации предварительной работы по обогащению представлений детей по теме игры, ограничиваясь вопросами, беседой или «загадкой о весне». Также зачастую педагоги использовали невозрастосообразные (для младшего возраста) и стандартные способы передачи информации: беседы, рассказ воспитателя, «изучение видов транспорта», рассматривание иллюстраций, дидактические игры, которые ориентированы больше на монолог воспитателя вместо совместного рассуждения, обсуждения или совместной деятельности такой, как создания коллекций, изготовление атрибутов к игре.

 Наименьший процент педагогов (17%) предлагали обогащать представления детей в полной мере и с учетом их возрастных особенностей: в младшем возрасте о ближайшем окружении (дом, семья, родные), например, «чтение рассказа А.Зеньковой «Новый год в домике Мышонка», «рассматривание фотоальбомов о семейных торжествах». В среднем - об окружающей действительности посредством сказочных сюжетов и персонажей: чтение К.Чуковского «Айболит», «экскурсия в медицинский кабинет с Айболитом», в старшем – об окружающей социальной действительности и отношениях между людьми: экскурсия с родителями в парк, создание альбома фотографий с экскурсии, беседа «Зачем люди ходят в парк?», рассматривание картины о времяпровождении людей в парке (картина В.Маковского «В парке»)», создание интерактивной книги «Наши путешествия».

Таким образом, данный показатель свидетельствует о достаточном владении педагогами навыками организации предварительной работы. Но наблюдается тенденция к недостаточному проявлению показателя.

По третьему показателю «Педагог организует ситуации игрового взаимодействия» получены следующие данные: большинство педагогов (54%) демонстрировали недостаточные способности в организации игрового взаимодействия с детьми. Воспитатели останавливались на простом описании последовательности событий без каких-либо диалогов: «поход в магазин – приготовить обед – поздравление и чаепитие».

Часть педагогов (35%) при составлении проекта игры в задании «Развитие сюжета» предлагали цепочку игровых действий, событий, различных ситуаций, но при этом никто из них не брал на себя какую-либо роль в игре и не предлагал ролевых обращений к детям, что является допустимым и достаточным проявлением показателя. Например, «Детям предлагается изготовить подарки для куклы», «Дети сначала готовятся к поездке: идут в магазин, готовят еду», «Дети по очереди проходят всех врачей» и т.д. Преимущественно присутствовали высказывания в форме наводящих вопросов к детям: «На чем отправимся к ней в гости?», «А что мы возьмем с собой?», «Кто будет водителем?» или указаний: «Ребята, вы можете купить мороженое и соки, посидеть на лавочке и сфотографироваться», «Посмотрите, нас ждет автобус». Что свидетельствует скорее о прямом руководстве сюжетно-ролевой игрой, где роли берут на себя дети, а воспитатель задает им направление, определяя последовательность событий. При этом игра перестает быть самостоятельной деятельностью, развивающейся по инициативе детей.

Наименьший процент педагогов (11%) демонстрировали полное проявление в создании ситуаций игрового взаимодействия. В таких ответах педагог уже обозначает свою позицию в игре: «воспитатель предлагает распределить роли, себе оставляет не главную роль регистратора».

Таким образом, данный показатель свидетельствует о недостаточном владении педагогами навыками организации игрового взаимодействия.

По четвертому показателю (инвариантный) «Педагог создает ситуации «вызова» для развития сюжета» получены следующие данные: большинство педагогов (66%) показали недостаточное проявление данного показателя. Воспитатели несмотря на опыт педагогической деятельности, преимущественно не предлагали проблемные ситуации для развития сюжета.

Часть педагогов (17%) предлагали детям проблемные и нестандартные повороты событий: «покупатель просит продавца показать подарок другого цвета», «покупатель приглашает продавца на праздник», «перебраться на другой берег озера», «на пути встречается дерево с волшебными съедобными орехами», «как сохранить волшебные способности», «туристы забыли что-либо в парке», «кукла живет на другом конце города», «у именинницы не оказывается торта», «один из гостей пачкает скатерть», «неожиданное появление персонажа – мамы, Дед Мороза», «доктор обнаружил неизвестную болезнь», «кот забрался на дерево и не может слезть».

Оставшееся количество педагогов (17%) предлагали типичные проблемы, имеющие негативный оттенок, но являются достаточным проявлением: «кукла заболела», «автобус сломался», «аттракционы сломались», «семья не готова к приему гостей и празднованию», «кукла забыла про свой день рождения», «в парке потерялась маленькая девочка», «потерялась собака», «закончились бинты», «больной не может идти», «забыли купить подарки», «кто-то поранился на аттракционах». Воспитатели оказались более склонны к типичным проблемным ситуациям.

Следовательно, большинство педагогов не предлагают детям проблемные ситуации для развития сюжета игры, ограничиваясь перечислением событий: сначала сходили в магазин, потом приготовили еду, затем поздравили именинницу, спели песню и т.д.

Таким образом, анализ второго критерия показал, что проектировочные способности педагогов находятся на среднем уровне развития также, как и аналитические умения. При этом наблюдается тенденция к низкому уровню, то есть недостаточному развитию данных умений. Наиболее высокий процент педагогов, демонстрирующих низкое проявление получен по такому показателю как создание педагогами проблемных ситуаций (ситуаций «вызова»). Наиболее высокий процент педагогов, демонстрирующие полное проявление получен по первому показателю – владение способами мотивации детей к игре.

 Третьим критерием игровой компетентности педагога является «Умение создавать предметно-игровую среду». Количественный анализ представлен в Диаграмме 5.

Диаграмма 5. Критерий 3 «Умение создавать предметно-игровую среду»

Данные показывают, что большинство педагогов имеют средний (52%) и низкий (34%) уровень развития умения создавать предметно-игровую среду.

Для анализа результатов по третьему критерию использовались три вариативных показателя (то есть характерные для определенного возрастного периода – младший, средний и старший дошкольный возраст). Данные по показателям третьего критерия представлены в Диаграмме 6.

Диаграмма 6. Распределение ответов педагогов по показателям

третьего критерия.

По первому показателю «Педагог использует специальные маркеры роли» получены следующие данные: большинство педагогов (51%) демонстрируют недостаточное проявление умений по данному показателю. Педагоги не использовали маркеры роли или использовали маркеры, не соответствующие возрасту детей. Качественный анализ ответов показал, что большинство педагогов испытывали трудности в трактовке понятия «маркеры роли», не понимая, что именно необходимо указать. Поэтому распространённые ответы – это указание ролей в игре: шофер, продавец, официант, регистратор, врачи разной специализации и т.д., а не их обозначение (элементы одежды, разнообразная атрибутика, в том числе сказочная). Кроме того, наблюдалось объединение маркеров роли с предметами оперирования. То есть, можно сделать вывод о том, что некоторые педагоги не разделяют эти понятия и затрудняются в их толковании.

По второму показателю «Педагог для игровых действий предлагает предметы оперирования» получены следующие данные: ответы педагогов распределились примерно поровну – 34% педагогов предлагали предметы для оперирования в процессе игры в достаточной мере, 34% - не предлагали предметы оперирования, объединяли с маркерами роли или предлагали недостаточно (2-3 предмета), например, муляжи фруктов, корзинки, тележки для продуктов. Или для старшего дошкольного возраста предлагались наборы посуды и муляжи фруктов или набор медицинских принадлежностей, в то время как эти атрибуты дети могут создавать сами (нарисовать, вырезать, изготовить).

Наименьший процент педагогов (32%) предлагали соответствующие для данной игры и возраста детей предметы оперирования, то есть проявили умение на высоком уровне. Так, наблюдались в ответах действия педагога, направленные на создание или подготовку атрибутов для игры совместно с детьми, а также предметы-заместители: «подарки, сделанные с детьми», «игрушки-самоделки из бросового материала», «маленькая подушка будет грелкой», «важно поместить в среду бросовый материал, чтобы дети могли сами конструировать необходимые предметы», «использование предметов-заместителей», «геометрический цилиндр-фонарик для осмотра», «в сувенирную лавку разместить настоящие магниты (думаю собрать их будет очень легко, подключив родителей)», «среди игровой атрибутики значительное место занимают детские поделки, используемые в играх (деньги, кошельки из бумаги, таблетки, бланки для рецептов и многие другие)», «для данной сюжетно-ролевой игры, нужно сделать праздничные коробки, открытки». Подобные ответы раскрывают понимание педагогом смыла и значения предметов оперирования для развития игры. Предлагать готовые игровые наборы и реалистичные игрушки целесообразно для детей младшего дошкольного возраста. Но подобные ответы наблюдались для средних и старших дошкольников. В этих возрастных периодах готовые наборы, имитирующие реальные предметы могут присутствовать, но не занимать центральное и единственное место в среде.

По третьему показателю «Педагог использует игровые маркеры пространства» получены следующие данные: большинство педагогов (46%) использовали игровые маркеры пространства при создании предметно-игровой среды в достаточной мере. Педагоги предлагали создавать игровую обстановку и оформление пространства, используя модули, ширмы, подушки, не всегда объясняя их функционал и из чего будут оформлять: «ширма при входе», «вывески для магазинов», «плакат-поздравление и шарики», «гирлянды и украшения», «подушки большие», «информационные вывески для аптеки», «иллюстрации с обозначением кабинетов». В тоже время наиболее распространенный ответ – создание игровой обстановки путем расстановки детской мебели: стульев, столов, игровой мебели. Например, «в столовой должен быть стол и стулья», «организация кафе с меню и столами», «построить автобус из стульев», «дом, где стоит елка, стол и телевизор», «в зоне коридора можно поставить стулья или скамейку».

Часть педагогов (34%) используют игровые маркеры пространства в недостаточной мере. В этих случаях педагоги предлагали перечень игровых маркеров (преимущественно мебель) без объяснения, каким образом они будут оформлены. Например, «магазин с подарками», «сказочный домик», «карета скорой помощи», «организация кафе», «магазин с сувенирами», «продуктовый магазин с прилавками», «кабинет врача», «кухня с плитой», «уголок кухни».

Наименьший процент педагогов (20%) используют игровые маркеры пространства должным образом, не ограничиваясь перечислением и используя полифункциональный материал. Педагоги обеспечивали наличие в группе элементов для самостоятельного оформления и разграничения детьми пространства (макеты, ширмы, ткань, модули, коробки). Например, «возле входа в дом - ширму, можно наклеить на нее объявление с приветствием; ширмой или стульями отделить стол-кухню от столов гостей», «макет парка», «макеты-карты», «выделить пространство сцены (можно предложить ткань - как будто это занавес), построить саму сцену с помощью игровых модулей», «шкафы накрыть зеленой ткань – деревья», «передняя часть автобуса из ткани», «подготовить ширму в рост ребенка, с одной стороны будет изображен парк, с другой сцена. Так же из коробок можно сделать «лавки», их дети могут использовать по-разному», «если подготовить игровое пространство и подать детям идею, то потом участие педагога сведется к минимуму», «можно предложить доктору - стоматологу на рабочее место установить грустный смайл больного зуба, чтобы дети понимали к кому пришли».

Таким образом, анализ третьего критерия показал, что умение педагогов создавать предметно-игровую среду находятся на среднем уровне развития также, как первый и второй критерии игровой компетентности. При этом наблюдается тенденция к низкому уровню данного умения. Качественный анализ показателей выявил, что хуже всего педагоги справились с определением маркеров роли, то есть большинство педагогов не верно трактуют и используют маркеры роли. Наиболее полное проявление выявлено у второго показателя, связанного с предметами оперирования. А навык определения игровых маркеров пространства находится на достаточном уровне.

Далее проведем сравнительный анализ результатов по трем критериям игровой компетентности. Данные представлены в диаграмме 7.

Диаграмма 7. Сравнительный анализ критериев игровой компетентности по уровням.

В результате проведенного исследования были получены следующие уровни игровой компетентности педагога: высокий уровень развития первого критерия и средний уровень у второго и третьего критериев. Следовательно, у педагогов лучше всего развиты аналитические умения – умения анализировать сюжетно-ролевую игру. Проектировочные умения по составлению проекта сюжетно-ролевой игры и предметно-игровой среды развиты в достаточной степени.

 На основании полученных уровней критериев игровой компетентности была определена готовность педагога к организации сюжетно-ролевой игры путем составления профиля игровой компетентности воспитателя (Диаграмма 8).

Диаграмма 8. Профиль игровой компетентности воспитателя

Выявлено, что у воспитателей преобладают профили достаточного уровня развития игровых компетенций. При этом процент педагогов с недостаточным уровнем выше, чем полным.

**ВЫВОД**

Результаты апробаци показали, что аналитические умения у воспитателей развиты на высоком (35%) и среднем (45%) уровнях. Большинство воспитателей без проблем справились с определением возраста играющих детей. При этом они выделяли признаки и характеристики, свойственные игре детей соответствующего возраста. Воспитатели достаточно четко фиксировали происходящие события, игровые действия, высказывания и диалоги в видео кейсе со ссылкой на временной отрезок в видео сюжете. Кроме того, наблюдалось установление причинно-следственных связей, выявление причин конкретных действий, поведения детей и воспитателя в видео сюжете. Многие воспитатели указывали связь событий, действий с возрастными особенностями дошкольников. Таким образом, воспитатели стремились провести качественный анализ представленной в видеокейсе сюжетно-ролевой игры.

Проектировочные умения по составлению плана сюжетно-ролевой игры у воспитателей развиты преимущественно на среднем уровне (55%). Воспитатели достаточно четко предлагали способы запуска игры, которые соответствуют возрасту детей. Навыки организации предварительной работы по обогащению представлений детей по теме игры развиты на среднем уровне. Наблюдались ответы с перечислением видов деятельности, которые не способствуют в полной мере развитию представлений у детей по теме игры. Либо использовались стандартные виды деятельности: беседы, обсуждение, рассматривание, чтение. При проектировании ситуаций игрового взаимодействия воспитатели преимущественно останавливались на простом описании последовательности событий без каких-либо диалогов: поездка на автобусе – прогулка по парку – кафе – возвращение обратно. Для развития сюжета воспитатели предлагали в качестве ситуации «вызов-ответ» стандартные и типичные проблемные события, которые носят негативный оттенок. Большинство воспитателей имеют развитые навыки организации игровой коммуникации между детьми в достаточной мере. Организуя игровую коммуникацию, воспитатели предлагали развернутые ответы с обозначением позиции взрослого в процессе взаимодействия. Действия воспитателей ориентировали детей во время игры на взаимодействие между собой, стимулировали ролевые диалоги детей, распределение ролей, включали в игру малоинициативных детей.

Проектировочные умения создавать предметно-игровую среду у воспитателей развиты на среднем уровне (55%). Они предлагали способы обозначения ролей в игре. Предметы для оперирования в процессе игры предлагали в достаточной мере и в соответствии с возрастом детей. Игровые маркеры создавали игровую обстановку и оформление пространства, используя модули, ширмы, подушки, объясняя их функционал и как это необходимо оформить.

Таким образом, у воспитателей аналитические и проектировочные умения развиты на среднем уровне. Следовательно, профиль группового портрета воспитателей отражает достаточный уровень развития игровых компетенций при организации сюжетно-ролевой игры. Исходя из полученных результатов разработаны следующие **рекомендации** к программе повышения квалификации внутрифирменного обучения посредством данной модели оценки:

1. Изучение научно-теоретических подходов по проблеме игровой деятельности дошкольников, поиск лучших педагогических практик организации сюжетно-ролевой игры.
2. Проведение семинара, целью которого является развитие и совершенствование умений и навыков организации сюжетно-ролевой игры дошкольников. Цикл занятий может быть по следующим темам: «Развитие игровой деятельности дошкольников. Основные виды, цели, задачи и условия игровой деятельности», «Технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников», «Создание предметно-игровой среды в группах», «Организация игрового взаимодействия, способствующего развитию сюжета игры», «Взаимодействие с родителями: как поддержать игровую инициативу у ребенка?». Акцент необходимо сделать на проблеме организации игрового взаимодействия, а именно создании ситуации «вызова» в позитивном ключе, избегая негативных типичных проблемных ситуаций. Подобные навыки приобретаются посредством их тренировки и проигрывания с использованием моделирования игровых ситуаций. Во-первых, следует предложить воспитателям самостоятельно придумать нетипичные ситуации для развития сюжета игры и проиграть их, во-вторых, им предлагается проиграть подготовленные заранее ситуации положительного характера, действия в которых направлены на преодоление препятствий, оказание помощи кому-либо, добрый или героический поступок и т.д. Например, «Давай как будто по дороге в магазин мы встретили волшебника», «Давай как будто мы едем в автобусе, смотри – дорогу переходит утка с утятами» и т.д.
3. Эффективным средством после проведения семинара является организация открытых просмотров игровой деятельности с последующим их обсуждением и анализом. При этом воспитатель перед открытым мероприятием тщательно готовится к его проведению, разрабатывает конспект: организует предварительную работу по обогащению представлений детей по теме игры, продумывает запуск игры, ситуации игрового взаимодействия, в том числе создание ситуаций «вызов – ответ» и создание предметно-игровой среды. Такая подготовка становится для воспитателя повышением его компетентности. Анализ игры способствует развитию саморефлексии воспитателя. Также открытые презентации опыта следует организовывать в рамках районного методического объединения воспитателей «Сопровождение сюжетно-ролевой игры младших и старших дошкольников».
4. Кроме того, целесообразно в дошкольном образовательном учреждении создание творческой группы по проектированию условий для развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников. Задачами работы группы будут:

- проведение диагностики уровня развития игровой деятельности детей;

- разработка критериев и проведение оценки условий в детском саду для развития сюжетно-ролевой игры (включает в себя оценку условий для самостоятельной сюжетно-ролевой игры дошкольников (время, среда и материалы), а также профессиональных навыков воспитателей в организации детской игры);

- анализ имеющихся проблем, ресурсов и возможностей;

- проектирование рекомендаций по совершенствованию игровой деятельности;

- выявление лучшей практики в детском саду среди воспитателей для участия в профессиональных педагогических конкурсах.

Распределение обязанностей между членами творческой группы способствует повышению их интереса и мотивации к детской игре.

1. В рамках непрерывного образования воспитателям можно рекомендовать выбирать темы, связанные с развитием и сопровождением сюжетно-ролевых игр дошкольников в качестве самообразования.
2. Создать модель формирования игровой компетентности на основе представленных видеокейсов.