ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО»

На правах рукописи

Шакирова Елена Валерьевна

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Белкина Валентина Николаевна

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты личностно-профессионального развития педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации	20
1.1 Личностно-профессиональное развитие как педагогическая категория	20
1.2 Профессиональное творчество как компонент личностно- профессионального развития педагога	37
пространственной среды дошкольной образовательной организации	55
1.4 Модель формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации с учетом возраста детей	78 101
Глава 2. Организация и результаты исследования	105
2.1 Критериальная основа и этапы исследования	105
2.2 Методы исследования	114
2.3 Содержание опытно-экспериментальной работы	120
2.4 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы	133
Выводы по второй главе	165
Заключение	169
Библиографический список	173
Список иллюстративного материала	188
Приложение А. Опросник для определения источников мотивации педагогов	190
Приложение Б. Анкета для определения уровня творческого мышления педагогов дошкольного образования	194
ребенка на занятии изобразительной деятельностью	196
Приложение Г. Шкала показателей развивающей предметно- пространственной среды для поддержки активности детей в	
самостоятельной деятельности	199

Введение

Актуальность исследования.

образование как начальный общего Дошкольное уровень системы образования является основой в развитии ребенка. Научно-технический прогресс, внимание родительской общественности и государства к качеству дошкольного образования требуют от педагога непрерывного профессионального развития, поиска новых форм работы с детьми, освоения современных средств обучения и приобретения различных умений. В процессе овладения профессией, расширения знаний, умений, опыта, происходит изменение личностных качеств педагога, обуславливающих его отношение к работе, появление профессиональных интересов и потребностей. В процессе профессионального развития изменения приводят к трансформации профессиональной деятельности, которая может иметь как позитивные, так и негативные проявления. Возникает личностно-профессионального необходимость изучения развития педагога дошкольного образования как особой научной проблемы, связанной с поиском условий и средств, влияющих на это развитие. В таком контексте формирование развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации мы рассматриваем как особый вид деятельности воспитателя, способствующий его личностно-профессиональному развитию посредством решения творческих задач педагогического характера. Изучение данного явления требует выявления системных изменений в работе воспитателя, определения влияющих на них условий и выбора оптимальных средств профессионального развития.

Наряду с непосредственным взаимодействием с дошкольниками, одним из основных направлений профессиональной деятельности современного воспитателя является создание и преобразование развивающей предметно-пространственной среды для детей. Работа по изменению и наполнению предметного пространства дошкольной группы связана с творческим поиском, который интересен педагогу на любой стадии профессионального развития, так как позволяет выражать свои педагогические интересы при оформлении группы, проявить свою индивидуальность в этом виде деятельности. Рассматривая

развивающую среду как результат профессионального творчества воспитателя, подчеркиваем, что изменения в предметном пространстве группы, связанные с расширением условий для различных видов детской деятельности, повышением доступности, вариативности и полифункциональности элементов среды, будут отражать пополнение знаний, развитие умений воспитателя, а также его заинтересованность профессией. Таким образом, предметное пространство дошкольной организации выступает не только как необходимое условие развития ребенка, но и как особая творческая деятельность, способствующая постоянному личностно-профессиональному развитию педагога, создающего эту среду.

Проблема развития ребенка в условиях предметной среды впервые была рассмотрена в работах известного итальянского ученого, философа, педагога Марии Монтессори, утверждавшей, что процесс становления интеллекта и личности ребенка наиболее активно происходит В среде, дидактически подготовленной, поскольку маленькие дети обучаются, прежде всего, через собственные действия в предметном пространстве. Динамичная, постоянно побуждает меняющаяся среда заинтересовывает детей, деятельности. Возможность самостоятельного и совместного с педагогом изменения преобразования пространства становится образовательной новым видом деятельности ребенка, при котором происходит мотивирование детей взаимодействие с педагогом, развитие эстетических качеств и познавательного интереса. При таком подходе среда становится важным элементом развития ребенка и стимулом профессионального совершенствования педагога.

На современном этапе под главным качеством среды выступает ее вариативность — способность меняться и подстраиваться под возможности, потребности и интересы детей. Требования к развивающей среде дошкольной организации сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно этому документу, «среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [Российская Федерация, ..., 1016, с. 19]. Соблюдение этих требований позволяет педагогу

создавать современное пространство, направленное на дошкольника, отражающее события, близкие ребенку, демонстрирующее его персональные достижения и уважение к его личности, а также способное приглашать дошкольника к самостоятельному внесению изменений в пространство. Включая ребенка в деятельность по формированию развивающей среды, педагог демонстрирует ему свое доверие и уважение, приглашая быть соавтором и участником сотворчества. Пространство, создаваемое во взаимодействии с ребенком, становится площадкой для совместной образовательной деятельности и проявления детской инициативы. Ребенок начинает развиваться внутри среды, которую он сам создал и наполнил актуальным для себя содержанием.

Преобразование предметного пространства сотрудничестве В дошкольником невозможно без профессионального творчества и импровизации педагога. В процессе работы над организацией предметного пространства группы воспитатель реализует свой творческий потенциал, применяя специальные навыки и умения, необходимые для оформления пространства, изготовления деталей интерьера, проектирования архитектуры среды. Привлекая детей к оформлению и изменению среды, педагог создает возможность самостоятельной деятельности детей, вариативного использования игровых материалов, интеграции наполнения разных игровых зон, применения традиционных игровых материалов в новом качестве и для новых видов детской деятельности. Работая над созданием развивающей среды, современный педагог параллельно решает воспитательные и эстетические задачи, так как предметное пространство должно способствовать проявлению детской инициативы и познавательного интереса, а также иметь свой оригинальный стиль, основанный на текущих интересах и возможностях детей.

Наукой накоплена определенная система знаний, необходимых для частичного решения исследуемой нами проблемы.

Процесс развития ребенка в специально организованной среде достаточно полно отражен в трудах Б.М. Бим-Бада, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой, В.И. Слободчикова, И.Г. Шендрика, В.А. Ясвина и др. Авторы анализируют

исторические аспекты организации развивающей среды образовательных учреждений. В отечественной науке первой трети двадцатого века педагогика среды отражена в работах И.А. Алямова, А.А. Аркина, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, А.Б. Залкинда, Н.Н. Иорданского, С.А. Каменева, С.С. Моложавого, Тихеевой. В зарубежной педагогике средовой подход вслед за М. Е.И. Монтессори рассматривался Л. Малагуцци, основателя системы Реджиопедагогики, где среда является «третьим педагогом». Современная дошкольная развивающей педагогика построении среды ориентируется концептуальные основания с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми, представленные в работах В.А. Петровского и С.Л. Новоселовой.

Роль предметного пространства в развитии ребенка изучена в работах ряда авторов (Л.М. Клариной, Н.В. Микляевой, Л.П. Стрелковой, А.П. Усовой). Научно-психологические основы развивающего образования и основ организации развивающей среды как неотъемлемой части такого образования, применительно к дошкольному уровню, намечены в трудах отечественных ученых двадцатого века – Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. В этом направлении работали их последователи – Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддьяков.

Проблемы предметного пространства проектирования дошкольного учреждения, поиска методов его организации были объектом научного интереса многих педагогов-исследователей. Существуют различные концепции построения развивающей предметно-пространственной среды, основанные на особом подходе к компонентному составу и принципу наполнения (А. фон дер Беек, К. ванн Дикен, О.В. Дыбина, А.Г. Гогоберидзе, М.Н. Полякова, Т. Хармс), а также методические пособия. направленные на конкретизацию требований Федерального государственного образовательного стандарта к предметному пространству дошкольной организации [Организация развивающей ... ,2014]. Роль оформлении ребенка эстетическом предметного пространства рассматривалась в работах И.А. Лыковой, посвященных творческому развитию

дошкольников во взаимодействии с педагогом в различных видах изобразительной деятельности, где подчеркивается необходимость привлечении детей к дизайнерской деятельности по оформлению пространства и созданию полезных предметов для игр.

Современные исследователи рассматривают развивающую среду детского сада в контексте разработки методик по оценке качества дошкольного образования для последующего его повышения. Развивающая предметно-пространственная среда как показатель качества дошкольного образования представлена в работах Е.О. Смирновой, О.А. Шиян, И.Б. Шиян. Исследование С. Шеридан доказало возможность повышения качества дошкольного образования за счет развития профессиональной компетентности педагогов.

Несмотря на многоаспектное освещение в научной и методической литературе вопросов, касающихся темы нашего исследования, не нашла профессионального отражение проблема развития педагога процессе формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации. Мы рассматриваем этот факт в качестве противоречия между значительным потенциалом деятельности ПО формированию предметнопространственной дошкольной организации среды личностно-ДЛЯ профессионального педагога и недостаточной разработанностью развития теоретических и методических основ организации данного вида педагогической деятельности.

В связи с этим проблема нашего исследования может быть сформулирована следующим образом: при каких условиях деятельность педагога по формированию предметно-пространственной среды дошкольной организации способствует его личностно-профессиональному развитию?

Объектом исследования является личностно-профессиональное развитие педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной организации.

Предмет исследования — организационно-педагогические условия и средства личностно-профессионального развития педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной организации.

Цель исследования — выявить организационно-педагогические условия и средства личностно-профессионального развития педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной организации.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования, нами решались следующие задачи:

- на основе анализа научной литературы уточнить сущность и структуру личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования в процессе формирования предметно-пространственной среды, определить его признаки, компоненты и критерии оценки, а также уточнить место профессионального творчества в структуре изучаемого явления;
- выявить особенности взаимодействия педагога и ребенка как основного фактора личностно-профессионального развития педагога И педагогического условия осуществления деятельности созданию И творческому преобразованию развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовании;
- изучить специфику взаимодействия педагогов дошкольного образования по обобщению опыта создания гибкой и функциональной пространственной среды группы дошкольного учреждения как одного из средств личностно-профессионального развития педагога;
- показать возможность включения в процесс формирования предметного пространства дошкольной группы родителей воспитанников посредством использования различных форм взаимодействия детского сада и семьи;
- разработать формирования развивающей модель предметнопространственной среды дошкольной организации учетом возрастных особенностей дошкольника, основанную подходах принципах на И

конструирования, организации и наполнения пространства для одновременного решения педагогических и эстетических задач развития ребенка;

- разработать и экспериментально апробировать критериальную основу для оценки предметного пространства помещения дошкольной группы как показателя проявления профессионального творчества педагога.

Гипотеза исследования. Деятельность педагога по формированию предметно-пространственной среды дошкольной организации способствует его личностно-профессиональному развитию, если:

- основным компонентом и признаком личностно-профессионального развития субъектами образовательного процесса рассматривается профессиональное творчество, связанное со спецификой работы педагога дошкольного образования;
- формирование среды дошкольной организации выступает в качестве особого направления профессиональной деятельности педагога, связанной с созданием условий для развивающего взаимодействия с воспитателем, другими детьми и объектами пространства;
- процесс создания развивающей предметно-пространственной среды детского сада ориентирован на одновременное решение педагогических и эстетических задач развития ребенка и организован в формах, способствующих повышению профессиональной мотивации педагогов;
- включение педагога в деятельность по созданию развивающей предметно-пространственной среды основано на взаимодействии с детьми и их родителями, а также коллегами, что предполагает применение новых форм работы, установление коммуникации, заимствование чужого и презентацию своего опыта.

Методологическую основу исследования составили: идеи гуманистической философии и психологии личности, стремящейся к самореализации во взаимодействии с другими людьми (Л.С. Выготский, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн и др.); теория самоактуализации личности (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс); концепция креативности как универсальной познавательной

способности (Д.П. Гилфорд, Т. Любарт, Э.П. Торренс), идеи системного подхода (И.В. Блауберг, В.И. Казаренков, В.Н. Садовский, Б.Г. Юдин); личностноориентированный подход (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластенин), в том числе к построению развивающей предметно-пространственной среды (С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Т. Хармс, О.А. Шиян); концепция деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн и др.), идеи средового подхода и «педагогики среды» (Л. Малагуцци, Ю.С. Мануйлов, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, В.А. Ясвин), позволившие определить компоненты и показатели творчества педагога организации дошкольной образовательной В процессе конструирования предметно-пространственной среды, a также подходы формированию развивающей предметно-пространственной среды детского сада.

В качестве теоретической основы исследования выступили:

- теория мотивации (Д. Барбуто, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Б. Моснер, Ф. Херцберг);
 - теория самодетерминации личности (Э. Деси, Р. Райан);
- теория развития личности в деятельности и общении (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие);
- теория педагогического творчества (А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев, К. Роджерс, Э. Торренс и другие);
- теории педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса (А.П. Антипова, Л.В. Байбородова, Д.Ф. Барсукова, В.Н. Белкина, В.В. Давыдов, Т.Б. Федорова)
- теоретические положения о структуре и содержании развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения (О.В. Дыбина, С.Л. Новоселова, М.Н. Полякова, В.А. Петровский и другие);
 - теория амплификации детского развития (А.В. Запорожец);

- исследования теории дизайна и художественно-эстетического развития дошкольников (И.А. Лыкова, Г.Н. Пантелеев, В.Ф. Рунге, А.Г. Устинов, Е.А. Флерина и другие);
- исследования целостного формирования и творческого развития личности в процессе деятельности (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С. Робсон, В. Ро, А.В. Серый, В. И. Слободчиков и др.).

Для реализации цели исследования и решения поставленных задач следующие теоретические использовались методы: анализ научной нормативных документов, стандартов профессионального литературы, дошкольного образования; педагогическое моделирование; эмпирические – метод эксперимента (констатирующий и формирующий), наблюдение за деятельностью педагогов и воспитанников, изучение и оценка развивающей предметнопространственной среды как продукта деятельности; беседа, анкетирование, обобщение, сравнение, статистический и графический анализ результатов экспериментальной работы.

База исследования. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций г. Иванова (МБДОУ № 155, 156, 165, 75). В исследовании приняли участие 105 воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Иванова и Ивановской области, 98 семей воспитанников, было обследовано 32 групповых помещения. Общая выборка исследования составила 315 человек.

Исследование проводилось в три этапа:

1-й этап (2015-2016 гг.) — определение научно-теоретической базы исследования и составление библиографии по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, его сравнительный анализ. В результате проделанной работы на данном этапе были определены цель, задачи, гипотеза диссертационного исследования.

2-й этап (2016-2018 гг.) – разработка концепции исследования и программы ее опытно-экспериментальной проверки, описание теоретической модели и апробация педагогических условий активизации личностно-профессионального

развития педагогов дошкольных образовательных организаций в процессе формирования развивающей предметно-пространственной среды; определение форм и методов диагностики профессионального развития педагога в условиях создания развивающей предметно-пространственной среды.

3-й этап (2018-2019 гг.) – анализ и обобщение результатов исследования; получение уточняющих данных; оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- обоснована необходимость системных изменений в профессиональнопедагогической деятельности педагога дошкольного образования, уточнены компоненты личностно-профессионального развития педагога, связанные с профессиональным творчеством и проявляющимся в условиях формирования предметно-пространственной среды (направленность, гибкость, компетентность), а также их показатели;
- выявлены условия и средства, способствующие развитию основных компонентов личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования в процессе формирования предметно-пространственной среды детского сада;
- развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения впервые рассмотрена как одно из основных условий личностно-профессионального развития педагога, а также как особый вид профессиональной деятельности воспитателя, связанный с творчеством и основанный на взаимодействии с коллегами, воспитанниками и их родителями;
- исходя теории мотивации, выявлены и экспериментально И3 апробированы формы работы с педагогическим коллективом, способствующие воспитателей к творческой деятельности привлечению созданию преобразованию развивающей предметно-пространственной среды: профессиональный конкурс, деятельность по диссеминации опыта (публичное выступление), а также формы работы с детьми и их родителями, направленные на совместное творчество в формировании предметного пространства дошкольной организации;

- на основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов разработан и научно обоснован алгоритм конструирования развивающей предметно-пространственной среды для групп раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста;
- на основе средового и деятельностного подходов разработаны и апробированы методики оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольной группы и взаимодействия педагога и детей;
- в результате экспериментального исследования доказано влияние профессиональной творческой деятельности по формированию предметно-пространственной среды на личностно-профессиональное развитие педагога дошкольного образования.

Теоретическая значимость исследования:

- данное исследование расширяет научное представление о личностнопрофессиональном развитии педагогов в специфике дошкольного образования с позиции средового, личностно-ориентированного и деятельностного подходов за счет уточнения содержательной структуры развивающей предметнопространственной среды детского сада, подходов, принципов и средств ее формирования как особого вида профессиональной творческой деятельности воспитателя;
- личностно-профессиональное развитие педагога в процессе творческой деятельности по формированию предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации рассмотрено как условие амплификации детского развития;
- определены виды детской деятельности, основанные на взаимодействии педагога и ребенка в совместном преобразовании предметно-пространственной среды, способствующие развитию профессиональных умений воспитателя: сюжетно-ролевая игра, коллективное творчество, изобразительная и познавательная деятельность с применением различных форм и материалов;
- сформулирована теоретическая база оценки предметного пространства помещения дошкольной группы как отражения личностно-

профессионального развития педагога, проявления его творческих навыков и умений при формировании среды для деятельности дошкольника;

- выявлена связь дизайнерской и педагогической деятельности воспитателя в процессе формирования развивающей предметно-пространственной среды;
- описаны формы организации деятельности педагогов по формированию предметно-пространственной среды во взаимодействии с коллегами, детьми и их родителями;

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные в ней результаты доведены до уровня рекомендаций, которые можно использовать в практике деятельности дошкольных образовательных учреждений. К практической значимости работы можно отнести:

- описание системы работы по личностно-профессиональному развитию педагогов в процессе формирования предметно-пространственной среды с применением различных форм организации деятельности: обучающие семинары, профессиональный конкурс, работа по обобщению и распространению опыта, взаимодействие с детьми, сотрудничество с родителями;
- разработанные и опубликованные в форме брошюры рекомендации по организации и наполнению предметного пространства дошкольных групп, содержащие примеры практических решений игровых зон, идеи применения детского творчества для эстетического оформления помещений группы;
- разработанные и опубликованные в научных журналах методические инструменты для оценки организации совместной деятельности педагога и детей, создания условий для различных видов детской деятельности в предметном пространстве группы. Оценочные методики носят универсальный характер и позволяют применять их в дошкольных образовательных организациях, реализующих различные образовательные программы.

Разработанность в научной литературе.

Изучению профессионального развития личности посвящены работы таких авторов, как Е.А. Зеер, Т.В. Игнатова, А.А. Литвинюк, Л.М. Митина, О.А.

Рыболовлева и др. В данных исследованиях раскрыты стадии профессионального развития, его структурные компоненты и факторы, оказывающее влияние на данный процесс. Несмотря на большое количество работ, посвященных профессиональному развитию педагога (Н.В. Антонов, А.А. Деркач, О.А. Иванова, В.А. Сластенин и др.), проблема повышения профессионализма воспитателя дошкольного образования остается недостаточно изученной. В В.И. B.A. Кан-Калика, M.M. Поташника. Г.В. трудах Загвязинского, Сорокоумовой деятельность педагога рассматривается особый как вил профессионального творчества, проявляющийся во взаимодействии с учениками и создании творческой образовательной среды. М.М. Кашапов, рассматривая данную проблему, подчеркивает важность творческого профессионального мышления педагога, выражающегося в абнотивности – способности педагога адекватно воспринимать креативность ученика и создавать условия поддержки его творческой активности. Креативность дошкольников как особый феномен описывали многие ученые (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Н.Б. Шумакова). Специфика дошкольного образования заключается в создании педагогом особой развивающей предметно-пространственной среды для ребенка – творца, исследователя, экспериментатора. Этой проблеме посвящены работы О.В. Дыбиной, Н.В. Микляевой, С.Л. Новоселовой, В.А. Петровского. Авторы определяют понятие компонентный И состав предметнопространственной среды дошкольной организации, определяют значение среды для развития ребенка, рассматривая ее как набор игровых материалов и зон. Процесс развивающей особый совместного создания среды как взаимодействия педагога ребенка, способствующий личностнопрофессиональному развитию воспитателя, остается неизученным.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлена непротиворечивостью теоретических позиций, рассматривающих проблему в психолого-педагогическом, социальном и философском аспектах; методологической полнотой исходных позиций, теоретических положений; длительным характером опытно-экспериментальной работы; преемственностью и

последовательностью В реализации исходных теоретических положений; воспроизводимостью результатов исследования и их внедрением в практику; систематической проверкой результатов исследования на различных этапах опытно-экспериментальной работы, подтверждающей гипотезу исследования; научно-методических востребованностью разработок творческой В профессиональной деятельности образовательных педагогов дошкольных организаций.

Личный вклад автора заключался в проведении теоретического анализа состояния исследуемой проблемы; обобщении и систематизации теоретических и эмпирических материалов, формулировании на этой основе авторской идеи исследования; теоретическом обосновании, разработке и реализации плана экспериментального исследования, активизации профессионального творчества педагогов дошкольных образовательных организаций в процессе создания развивающей предметно-пространственной среды; разработке диагностических материалов; подготовке научно-методических рекомендаций для педагогов, обработке и анализе результатов исследования, а также внедрении основных результатов исследования в деятельность дошкольных образовательных учреждений.

Апробация и внедрение результатов диссертационной работы.

Материалы исследования прошли апробацию в системе дошкольного образования г. Иванова, Ивановской области, используются в условиях повышения квалификации педагогических работников.

Теоретические и практические результаты исследования изложены в 23 научных статьях, в том числе, 7 из них опубликованы в изданиях, входящих в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых ВАК РФ; в книге для родителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, методическом пособии для руководителей, специалистов и педагогов дошкольных образовательных учреждений; других методических материалах (общим объемом 15 п.л.).

Результаты экспериментальной работы были представлены на научных и научно-практических конференциях различного уровня: Межрегиональная научно-практическая конференция «Федеральные государственные образовательные стандарты: новое качество образования» (Иваново, 2017, 2018); Межрегиональная научно-практическая конференция «Воспитание: современные векторы развития» (Иваново, 2017); Межрегиональная научно-практическая конференция «Современное воспитание: смыслы, цели, образы» (Иваново, 2019); Всероссийская научно-практическая конференция «Стратегия развития современной сельской школы в условиях реализации ФГОС: проблемы и 2018); Международная перспективы» (Иваново, IXнаучно-практическая конференция «Российская наука в современном мире» (Москва, 2017); IX Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» (Москва, 2017); Международная научная конференция «Чтения (Ярославль, 2018, 2019), VIII Международная конференция Ушинского» «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 2019).

Положения, выносимые на защиту:

- 1) Личностно-профессиональное развитие педагога дошкольного образования является сложным по своему содержанию и структуре явлением, ведущим компонентом которого является педагогическое творчество, понимаемое нами, с одной стороны, как процесс, способствующий приобретению педагогом новых профессиональных умений и развитию качеств личности, с другой стороны, как показатель высокого уровня профессионального мастерства.
- 2) Профессиональное творчество педагога дошкольного образования в условиях формирования предметно-пространственной среды детской группы может рассматриваться с трех позиций: педагог, ребенок, среда, выступающая в качестве пространства взаимодействия и продукта совместной деятельности педагога и ребенка. При этом совместно создаваемое предметное пространство расширяет возможности для различных видов детской деятельности, общения с взрослым и сверстниками. Формирование такого пространства предполагает непрерывное приобретение и применение новых профессиональных и творческих

умений у воспитателя, способствует его самовыражению и самореализации в педагогической деятельности.

- 3) Принципы формирования развивающей предметно-пространственной среды основаны на специфике работы с дошкольниками, подразумевающими развивающий, личностно-ориентированный и деятельностный характер взаимодействия. При формировании предметного пространства детской группы данные принципы выражаются в насыщенности, вариативности, мобильности наполнения развивающей среды; разнообразии видов деятельности, доступных ребенку; в интеграции педагогики и дизайна в организации игровых зон; учете возрастных и индивидуальных особенностей детей; в активном сотрудничестве педагога с ребенком в различных формах образовательной и творческой деятельности.
- 4) Организационно-педагогическими условиями личностнопрофессионального развития педагога в процессе формирования предметнопространственной среды дошкольной образовательной организации являются: работы ПО обобщению организация педагогическим коллективом диссеминации передового опыта конструирования предметного пространства детского сада; сотрудничество с детьми по наполнению и преобразованию пространства детской группы; взаимодействие с семьями воспитанников по созданию развивающего предметного пространства дошкольной организации. При этом в качестве педагогических средств реализации условий выступают: профессиональные конкурсы, мастер-классы, работа творческих групп педагогов, использование информационных ресурсов в деятельности педагогов; процесс создания дидактических, игровых и творческих зон в группе, актуализация детской самостоятельности и творчества; родительские конкурсы поделок, индивидуальные консультации для родителей, работа родительских клубов.
- 5) В качестве критериев оценки личностно-профессионального развития педагога в условиях формирования предметно-пространственной среды дошкольной организации выступают: профессиональная мотивация педагога как показатель его удовлетворенности работой и изменения отношения к ней

(направленность); творческое мышление педагога как показатель развития личностного компонента профессионального развития (гибкость); взаимодействие педагога и детей как совместная деятельность, отражающая профессиональную компетентность педагога; предметная среда как результат деятельности педагога и показатель условий, созданных воспитателем в предметном пространстве группы для развития ребенка в различных видах деятельности.

Структура и объем диссертации. Структура диссертации определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, выводы, заключение, библиографический список и приложения. Общий объем диссертации составляет 202 страницы, в том числе 14 таблиц, 16 рисунков и приложение. Список литературы содержит 235 наименований, из них 30 на английском языке.

Глава 1. Теоретические аспекты личностно-профессионального развития педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации

1.1 Личностно-профессиональное развитие как педагогическая категория

Успешная профессиональная деятельность педагога дошкольной организации связана с его личностно-профессиональным развитием. Работа с дошкольниками требует постоянного самообразования, совершенствования профессиональных навыков, поиска новых форм взаимодействия с детьми, обмена опытом с коллегами, что способствует личностному изменению педагога. Высшей степенью профессионального развития считается профессиональное мастерство — творческая профессиональная деятельность, основанная на самопроектировании деятельности и карьеры [Игнатова, 2014].

Специфика работы в дошкольном образовании определяет важность одновременного прохождения процессов профессионального и личностного развития, поскольку взаимодействие с дошкольниками основано на творчестве и импровизации педагога при наличии практических навыков и профессиональных знаний в области организации игры и других видов совместной деятельности. Потребность педагога-профессионала В самовыражении, необходимость общения с дошкольником и его родителями, а также эмоционального поддержание интереса к работе связаны с процессом личностного развития. Деятельность педагога по освоению современных технологий и средств обучения, форм работы поиску И внедрению новых детьми относится профессиональному развитию. Поскольку данные процессы неотделимы и одинаково важны для становления и самореализации воспитателя, наше исследование связано с изучением личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования, как взаимосвязанных процессов освоения профессии и личностных изменений педагога.

Проблема профессионального развития научной литературе В рассматривается с позиции двух подходов: социолого-управленческого психологического. Первый подход ориентирован на работу с персоналом и повышение эффективности. Профессиональное развитие понимается как процесс изменения качеств, связанных с трудовой деятельностью, результат повышения профессионализма работника посредством самосовершенствования профессионального образования [Кибанов, 2015; Турчинов, 2015]. В работах социолого-управленческого представителей подхода изучении профессионального развития основное внимание уделено разработке теорий и моделей управления персоналом, исследованию потребностей профессиональной мотивации сотрудников, их профессиональной адаптации [Кибанов, 2018; Литвинюк, 2017].

С точки зрения психологического подхода профессиональное развитие рассматривается как сложный процесс, обусловленный социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами человека и сопровождающийся преодолением внутренних и внешних психологических барьеров [Игнатова, 2014]. Психологический подход рассматривает не узкий феномен, связанный только с профессиональной деятельностью, а сложное явление личностно-профессионального развития, описывает и характеризует различные стадии, кризисы профессионального становления и другие параметры [Зеер, 2002; Климов, 1983; Маркова, 1993].

Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, «детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность предмет практического преобразования, приводящего к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [Митина, 2014, с. 5]. Оба понятия связаны между собой, но как процессы, они имеют разный результат. Профессиональное выражается успешном прохождении стадий, развитие В расширении профессиональных знаний умений эффективного И ДЛЯ выполнения профессиональных обязанностей. В качестве результата личностнопрофессионального развития Л.М. Митина выделяет реализацию личности в самостоятельном труде и изменение способа жизни [Митина, 2014, с. 205]. Разграничивая личностно-профессиональное понятия, подчеркиваем, что развитие связано с изменением личностных качеств под влиянием овладения профессиональной деятельностью, тогда как профессиональное развитие – это «...процесс конструирования человеком себя в профессии» [Митина, 2014, с. 13], соотнесение опыта собственных достижений и личностных проявлений с социальными требованиями, возникающими в профессиональной деятельности. Таким образом, заключаем, что в научной литературе рассматриваются два основных понятия: профессиональное и личностно-профессиональное развитие. Они тесно связаны между собой, но, исходя из направления нашего исследования, мы будем опираться на компонентный состав данных явлений.

Процесс профессионального развития проходит через определенные стадии. Л.М. Митина подчеркивает, что данное движение «идет по спирали, где каждый виток обозначает смену режима профессиональной деятельности» [Митина, 2014, с. 16].

Рассмотрим подробнее стадии профессионального развития.

Первая стадия – стадия профессиональной адаптации, которая широко освещена у авторов социолого-управленческого подхода. А.А. Литвинюк, в частности, выделяет различные виды адаптации персонала в организации: социальная, производственная, организационная, экономическая, психофизиологическая, профессиональная. При этом, под профессиональной адаптацией понимается освоение работником новых профессиональных умений, знаний, навыков [Литвинюк, 2017]. А.Я. Кибанов выделяет различные виды адаптации персонала, влияющие на нее факторы, разрабатывает цели и задачи системы управления адаптацией персонала организации [Кибанов, 2015; 2018].

Второй стадией профессионального развития является стадия *первичной профессионализации*. На данной стадии работник во все большей степени погружается в профессиональную среду, происходит процесс стабилизации профессиональной деятельности. На данной стадии у субъекта труда происходит

выработка профессиональной позиции, важных профессиональных качеств, постепенное становление индивидуального стиля деятельности.

профессионального Третья стадия развития вторичной стадия профессионализации, проявляющаяся профессиональной появлении мобильности, профессионального корпоративности, менталитета, профессиональной гибкости, a, следовательно, высококвалифицированной профессиональной деятельности.

И, наконец, четвертой стадией профессионального развития персонала организации является стадия *профессионального мастерства*. Основной признак этой стадии — достижение субъектом труда вершины мастерства в профессиональной деятельности, что определяется творческой профессиональной деятельностью, способностью самопроектировать деятельность и карьеру [Игнатова, 2014].

Таким образом, можно сделать вывод, что личностно-профессиональное развитие — это сложный процесс, развивающийся от адаптации человека к условиям труда и появления профессиональных умений до формирования профессиональной позиции, основанной на высоком уровне профессиональных навыков и знаний и их самостоятельному творческому проявлению в профессиональной деятельности. На рисунке 1 показаны основные стадии профессионального развития и их признаки.



Рисунок 1- Основные стадии и признаки профессионального развития

Как видно из рисунка 1, основным признаком профессионального мастерства является проявление творчества в работе, что может считаться также и признаком личностно-профессионального развития, поскольку характерно для высшей стадии данного процесса и связано с личностными изменениями.

Помимо общего понятия профессионального развития в научной литературе особая «личностно-профессиональное развитие выделяется категория – *педагога»*. Это связано со спецификой профессиональной деятельности в носящей творческий характер, основанной образовании, постоянном взаимодействии с обучающимися, их родителями и коллегами. В основе изучения личностно-профессионального развития личностный педагога лежат деятельностный подходы. В рамках личностного подхода профессиональное развитие педагога рассматривается с позиции анализа таких личностных качеств, как ценностные ориентации педагога, целеустремленность, ответственность, коммуникативность, индивидуальный стиль деятельности и [Иванова, 2019; Митина, 2019].

Представители деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Е.М. Иванова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) ведущую роль в профессиональном развитии отдают самой профессиональной деятельности. Причем, в качестве условия результативности и продуктивности педагогической деятельности выделяется творческий уровень ее осуществления. Эта позиция нам близка и вписывается в общую идею нашего исследования.

Работы в этом направлении ориентированы на изучение самоактуализации как основы профессионального развития педагога [Деркач, 2007; Сластенин, 2006]. О.А. Иванова и Н.В. Антонов так определяют профессиональное развитие: «Процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования И развития профессионально значимых педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной работы деятельности условиях конкретной В В

образовательной организации с учетом потребностей и запросов всех участников образовательных отношений и социума» [Иванова, 2019, с.53].

Эти же авторы выделяют следующие структурные компоненты профессионального развития личности педагога: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, Мотивационно-ценностный рефлексивно-оценочный. компонент связан формированием системы ценностей, мотивирующих педагогов на деятельность и формирующих позитивное отношение К ней [Салаватова, Проектировочный компонент предполагает готовность педагога самостоятельному целей профессионального определению развития, проектированию профессиональных залач **учетом** образовательных потребностей всех участников образовательного процесса. Деятельностный компонент характеризует деятельность педагога ПО собственному профессиональному развитию (приобретение новых знаний и умений, внедрение новых форм и приемов работы). Организационно-коммуникативный компонент связан с профессиональной активностью педагога и его умением организовывать собственную деятельность по профессиональному развитию – обмен опытом с коллегами, участие в профессиональных конкурсах, повышение квалификации и т.д. Рефлексивно-оценочный компонент характеризует осмысление педагогом собственной педагогической деятельности, профессиональных дефицитов и перспектив личностного профессионального развития.

Согласно концепции Л.М. Митиной, личностно-профессиональное развитие педагога обусловлено высоким уровнем развития следующих интегральных личностных характеристик: направленность (мотивация и личностно-нравственные качества), гибкость (способность к творчеству и принятию новизны), компетентность (совокупность профессиональных знаний и умений) [Митина, 2014]. Перечисленные компоненты относятся к личности педагога. Их можно соотнести с внутренними факторами профессионального развития, выделяемыми в структуре, разработанной Т.В. Игнатовой и О.А. Рыболовлевой. Данная структура основана на разделении факторов, оказывающих влияние на

профессиональное развитие персонала организации, на внутренние и внешние. К внутренним относятся мотивационные, профессиональные и внутренние (личностные) характеристики персонала — отношение к труду, мотивы трудовой деятельности, профессиональные знания, навыки и качества, индивидуально-психологические характеристики, склонности и интересы. Внешние факторы связаны с социальным и семейным окружением сотрудника, техническим обеспечением рабочего процесса, управленческой политикой руководителя и психологическим климатом в коллективе.

Профессиональная мотивация педагога отвечает стремление профессиональной достижению успеха деятельности получению удовлетворения от работы. Личностные качества связаны с интересами и интеллектом конкретного педагога как субъекта, обладающего способностью к выбору своего пути профессионального развития. Профессиональные качества педагога — это знания и умения, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности. Увлечение профессией или желание справиться со сложностями, возникающими в работе, побуждает педагога к повышению профессиональных знаний, приобретению умений и навыков, т.е. развитию профессиональных качеств. Характер этого развития будет личностных качеств педагога - сообразуясь с собственными интересами и интеллектуальным собой развитием, педагог ставит перед цели профессионального развития и определяет средства его достижения. Таким образом, исходя из концепции Л.М. Митиной, мы выделяем три основных компонента профессионального развития педагога дошкольного образования (направленность, гибкость и компетентность), каждый из которых проявляется профессиональном творчестве, поскольку это обусловлено спецификой деятельности специалиста в дошкольном образовании.

Направленность как компонент личностно-профессионального развития связана с совокупностью мотивов к деятельности, их иерархией и образуется в процессе формирования профессиональной позиции, деятельности по саморазвитию, совершенствованию и приобретению новых профессиональных

навыков, а также выхода на творческий уровень профессиональной деятельности [Митина, 2014]. Проблема профессиональной мотивации давно интересует ученых. С.Г. Вершловский отмечает: «Мотивация педагогической деятельности — это разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [Вершловский, 2002, с. 12]. Некоторые теории мотивации, относимые к содержательным теориям, базируются на суждении о существовании высших и низших потребностей человека (Д. МакКлелланд, А. Маслоу,Ф. Херцберги др.) [Макклеланд, 2007; Маслоу, 2019; Херцберг, 2007]. Из этих теорий следует, что выявив основное направление потребностей членов коллектива, можно создать условия для их полного или частичного удовлетворения, что будет способствовать улучшению эффективности работы сотрудников. Кроме того, существуют процессуальные теории мотивации (теория справедливости С. Адамса, теория ожидания В. Врума и др.). Согласно данным теориям, основным мотивом удовлетворенности сотрудника являются результаты его труда, а, значит, результативность труда должна повышаться.

В настоящее время лидирующей теорией мотивации считается теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном. Суть ее состоит в том, что основными факторами внутренней мотивации деятельности являются удовлетворенность психологических потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми [Deci, 1999; Ryan, 2000]. При этом, потребность в компетентности удовлетворяется, когда педагог имеет возможность свободного выбора, пусть даже иллюзорного, а предлагаемые задачи соответствуют его возможностям [Swann, 1977]. Особую роль здесь играет поощрение, которое может являться информирующим или управляющим [Deci, 1999]. Воспитание и обучение, выступая методами мотивирования людей, приводят к тому, что члены организации сами проявляют заинтересованное участие в делах организации, осуществляют необходимые действия, не дожидаясь, и даже не получая, соответствующего стимулирующего воздействия [Одегов, 2016, Якимов, 2012].

Д. Берлайн считал, что все стимулы, вызывающие внутреннюю мотивацию, имеют следующие характеристики:

- неожиданность;
- новизна и изменение;
- сложность;
- неопределенность [Anderson, 1959a; Berlyne, 1971].

Направленность как компонент личностно-профессионального развития представляет особый интерес ДЛЯ исследования, поскольку стимулироваться как внешними, так и внутренними факторами. На начальном профессионального развития этот компонент зависит от воздействий (мнение коллег, руководства, семьи). На стадии профессионализации возрастает роль внутренней мотивации, связанной с появлением уверенности в своих силах. желании самовыражения профессии. Для В стадии профессионального мастерства характерно повышение влияния внешних факторов, так как у педагога возникает потребность в уважении и признании [Симонова, 2015]. Творчество может выступать в роли фактора мотивации на всех стадиях личностно-профессионального развития.

Гибкость как компонент профессионального развития педагога связана с его индивидуальными личностными качествами, склонностями, интеллектом. Л.М. Митина в качестве признака профессионального развития педагога выделяла его умение планировать и ставить цели профессиональной деятельности, осознание своего участия и ответственности за образовательный процесс. Согласно концепции Л.М. Митиной, в качестве интегральной характеристики, обуславливающей профессиональное развитие личности, гибкость выступает как «способность к творчеству, принятие новизны, умение отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, вырабатывая или принимая новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации» [Митина, 2014, с. 44]. Исходя из этого, заключаем, что данный компонент профессионального развития педагога связан с творческим мышлением педагога, позволяющим ему проявлять творчество в профессии. На готовность педагога самостоятельно проектировать деятельность, определять цели и задачи собственного профессионального развития влияют его личные

профессиональные интересы и предпочтения [Еремина, 2014; Anderson, 19596; Guilford, 1988].

Компетентность представляет собой совокупность профессиональных знаний и умений, изменяющуюся и расширяющуюся в процессе личностнопрофессионального развития педагога. В работе воспитателя данный компонент охватывает различные направления деятельности, связанные как с организацией деятельности детей, так и с взаимодействием с родителями воспитанников, с коллегами. Использование различных источников информации. В исследовании, проведенном Гетеборгским Университетом (Швеция), была доказана связь между уровнем компетенций педагога и качеством дошкольного образования [Шеридан, 2011]. Интеграция различных направлений профессиональных умений педагога проявляется в гибкости его профессионально-ролевого поведения. Педагог выступает в качестве актера, художника, дизайнера, журналиста, что, согласно концепции Л.М. Митиной, является отражением полиролевого поведения и связано с личностно-профессиональным развитием. Данный компонент нашей модели профессионального развития соотносится с компетентностью как интегральной характеристикой личности, выделяемой Л.М. Митиной в структуре изучаемого явления [Митина, 2014].

Выделяя особую роль **творчества** в структуре профессионального развития педагога дошкольного образования, мы рассматриваем его и как отдельный компонент, и как показатель этого процесса, выступающий в качестве основного признака профессионального мастерства. Как отмечает Л.М. Митина, в профессиональной работе «творчеству способствуют творческий климат, допущение умеренного риска, большая потребность в творческих целях и уважение творческого труда со стороны членов семьи, сотрудников, начальства, недопущение критики в фазе создания идей» [Митина, 2014, с. 141]. Исходя из перечисленных условий, в качестве внешнего фактора профессионального развития мы выделяем работодателя и коллектив образовательной организации. Работодатель может осуществлять влияние на сотрудников сверху, применяя

различные формы работы с коллективом, члены которого также влияют друг на друга, передавая опыт и демонстрируя профессиональную позицию.

Соотношение компонентов профессионального развития педагога представлено на рисунке 2.

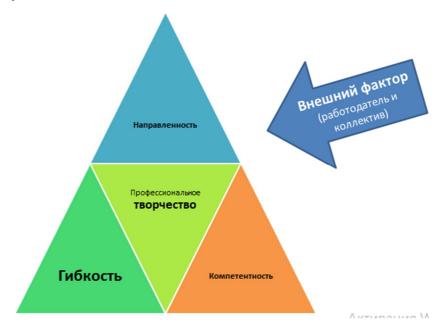


Рисунок 2 – Компоненты личностно-профессионального развития педагога

Л.М. Митина в качестве основных потребностей, способствующих личностно-профессиональному развитию педагога выделяет творчество осознание смысла жизни [Митина, 2014]. Успешное преодоление барьеров на удовлетворению данных потребностей будет способствовать ПУТИ приобретению педагогом нового опыта и самоизменению, что выразится в личностно-профессиональном развитии. Основываясь на теоретических положениях Р.Х. Шакурова, Э.Ф. Зеер рассматривает психологические барьеры как необходимое условие, фактор профессионального становления человека [Зеер, 2002]. Барьеры придают этому процессу личностный смысл, определяют профессиональное будущее человека [Щербаков, 2016]. Рассматривая роль психологических барьеров в развитии профессионала, исследователи выделяют как положительное, так и отрицательное влияние. Психологические барьеры способствуют мобилизации личностных ресурсов, помогают скорректировать направление профессионального развития, дозировать интенсивность этого

процесса [Митина, 2014]. Отрицательное влияние психологических барьеров выражается в том, что процесс становления профессионала сопровождается периодами регресса и стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях, деградацией человека [Зеер, 2002].

Ученые выделяют следующие направления влияния психологических барьеров на профессиональное развитие педагога:

- в профессиональной деятельности;
- в общении;
- при введении инноваций;
- смысловые;
- эмоциональные [Щербаков, 2016].

Особое значение имеет проявление психологических барьеров на разных стадиях профессионального развития. В исследовании Ε.Г. Симоновой установлено, что на стадиях профессиональной адаптации и первичной профессионализации большее значение имеют барьеры, спровоцированные внешними обстоятельствами: невнимание руководства, недостаточная вторичной метолическая поддержка И оплата труда. Для стадии профессионализации характерно проявление барьеров, связанных с профессией: неудовлетворительные профессиональные условия труда, затруднения. Психологические барьеры на стадии профессионального мастерства вызываются внутренними субъективными причинами: низкая мотивация, разочарование, потеря чувства нового [Симонова, 2015].

Характер психологических барьеров, возникающих у педагога в процессе профессионального развития, позволяет определить факторы и условия, способствующие успешному прохождению всех стадий и достижению «творческой самореализации как результата профессионального развития» [Митина, 2014, с. 347].

Трудности, возникающие у педагога на стадии профессиональной адаптации, связаны с отсутствием опыта и низким уровнем профессиональных знаний и умений. Е.Г. Симонова выделяет в качестве фактора, положительно

влияющего на профессиональное развитие начинающего педагога методическую работу в коллективе [Симонова, 2015]. Привлечение молодых педагогов к деятельности по обобщению и распространению положительного опыта коллег будет способствовать повышению уровня профессиональных знаний и адаптации педагога в коллективе. В качестве средств реализации данного условия выделяем организацию работы творческих групп, мастер-классы И проведение профессионального конкурса. Данная форма работы может быть значима для специалиста, неуверенного в себе, возможно, неопытного, и ориентированного на внешние оценки. Привлечение такого сотрудника к участию в профессиональном конкурсе может осуществляться в порядке индивидуального мотивирования для повышения самооценки сотрудника, создания у него ощущения собственной компетентности.

Конкурс как средство профессионального развития актуален и для педагога, находящегося на стадии первичной и вторичной профессионализации, способствует удовлетворению его потребности в самореализации. Педагог получает возможность представлять свою организацию, продемонстрировать личные навыки и таланты, а также познакомиться с опытом коллег. Участие и победа в конкурсе станет новой целью педагога, а предконкурсная подготовка даст возможность проявить свои навыки, продемонстрировать свой взгляд на профессиональную деятельность [Белкина, 2017; Пекарских, 2013].

Педагог, находящийся на стадии вторичной профессионализации, уже имеет необходимые знания и опыт. На данном этапе он полностью погружен в работу и его главные затруднения связаны непосредственно с профессиональной деятельностью. Для педагога дошкольного образования – это взаимодействие с детьми и создание условий для разнообразных видов активности ребенка. Основными факторами, препятствующими дальнейшему развитию педагога, выступают неудовлетворительные условия труда и отсутствие возможности для самореализации [Симонова, 2015]. Исходя ИЗ концепции личностнопрофессионального развития педагога, сформулированной Л.М. Митиной, стадии профессионализации соответствует стадия самовыражения [Митина, 2014],

связанная с творчеством и субъектными особенностями педагога. Достичь самовыражения во взаимодействии с дошкольниками педагог может, занимаясь созданием игровых зон в группе, работая над их наполнением и изготавливая пособия игрушки. M.M. Кашапов, изучавший дидактические И профессионализацию педагога, подчеркивал особое значение способности учителя выявлять и поддерживать одаренных учеников, что невозможно без абнотивности - адекватной реакции на креативность и творчество учащихся [Кашапов, 2019; 2020]. Рассматривая взаимодействие с ребенком как основной вид деятельности, вызывающий не только удовлетворение, но и затруднения у педагога на стадии профессионализации, в качестве особого направления стоит отметить создание развивающей предметно-пространственной среды для ребенка. Динамичная, постоянно меняющаяся среда заинтересовывает детей, побуждает к деятельности. Создание игрового пространства, ориентированного на поддержку творческой активности ребенка, требует от педагога особого отношения к самостоятельной деятельности детей, творческого подхода, абнотивности. Возможность самостоятельного и совместного с педагогом изменения преобразования пространства становится образовательной новым видом деятельности ребенка, при котором происходит мотивирование детей на взаимодействие с взрослым, активизация профессиональных навыков и интересов педагога. При таком подходе среда становится не только важным элементом развития ребенка, но и стимулом профессионального развития педагога, связанного с изменением его отношения к работе и организации совместной деятельности с детьми.

Следующим средством самовыражения педагога стадии на профессионализации является использование информационных ресурсов. Они могут применяться как для организации взаимодействия с дошкольниками (визуальный и аудио-ряд, вспомогательная информация для педагога, создание образовательных презентаций, игр и фильмов), так и для распространения опыта. Педагоги профессиональными создают сайты видеоканалы, делятся И достижениями, методическими материалами и разработками в социальных сетях,

что способствует удовлетворению потребностей в самовыражении, повышает уровень профессиональных знаний и умений воспитателя, обеспечивая его личностно-профессионального успешный переход на следующую стадию развития. Условием положительного фактора влияния данного на профессиональное развитие педагога становится создание современной среды образовательной организации, оборудование автоматизированных рабочих мест для педагогов, свободный доступ к компьютерной и офисной технике, сети Интернет и профессиональным периодическим изданиям [Дубовицкая, 2011].

Педагог, достигший профессионального мастерства, психологическим барьером, связанным с разочарованием и потерей чувства нового. Следуя концепции Л.М. Митиной, стадия профессионального мастерства соответствует стадии самореализации. Системообразующей характеристикой педагога на данной стадии она выделяет поиск смысла жизни и его обретение, выражающееся в развитии личности учащихся, их движении к осмысленной жизнедеятельности, которое ориентировано учителем, осознающим свою миссию [Митина, 2014]. На данной стадии у педагога может развиться профессиональное выгорание, связанное с возрастом и усталостью, а также с противоречием между необходимостью перемен и непринятием новизны. В качестве факторов, положительно влияющих на профессиональное развитие опытного педагога, выделяют уважение и признание в коллективе, а также творчество как залог его 20151. физического психического здоровья [Симонова, Условием. способствующим снижению влияния негативных факторов, мы определяем творческой привлечение воспитателя К деятельности И активному взаимодействию с семьями воспитанников. Педагог, находящийся на стадии профессионального мастерства, имеет солидный опыт общения с родителями дошкольников, обладает знаниями и умениями по организации образовательной и самостоятельной деятельности детей. Создавая родительские сообщества и вместе с ними реализуя творческие цели, направленные на развитие детей, педагог обретает новый смысл в профессиональной деятельности. Взаимодействие с семьями воспитанников – сложное направление работы педагога, успешная

реализация которого вызывает уважение и признание коллег. Для организации работы с семьей как условия профессионального развития педагога выделяем следующие средства: родительские конкурсы поделок, индивидуальные консультации для родителей, работа родительских клубов.

Подчеркнем, что каждая стадия профессионального развития педагога психологических преодолением барьеров под воздействием факторов. Для снижения ИХ негативного определенных И повышения положительного влияния необходимо создание условий при помощи применения выделенных для каждой стадии средств. Исходя из того, что в коллективе дошкольной организации одновременно работают педагоги с разным уровнем образования, стажа и находящиеся на разных стадиях профессионального развития, следует подчеркнуть, что выделенные нами условия и средства образуют систему, объединяющую развитие всего педагогического коллектива. профессионального развития Взаимосвязь стадий педагога с факторами, влияющими ИХ прохождение, условиями И средствами достижения представлены в Таблице 1.

Таблица 1 — Взаимосвязь стадий профессионального развития факторами, условиями и средствами

Стадия профес- сионального развития	Фактор (барьеры), отрицательно влияющий на профес- сиональное развитие	Фактор, положительно влияющий на профессиональное развитие	Условие	Средство
Профес-	Отсутствие	Методическая	Организация работы	Профессиональн
сиональная	опыта, низкий	работа, помощь	с педагогическим	ые конкурсы,
адаптация	уровень	опытных	коллективом по	мастер-классы,
	профессиональн	коллег	обобщению и	работа
	ых знаний и		диссеминации	творческих
	умений		передового опыта	групп педагогов
			конструирования	
			предметного	
			пространства	
			детского сада	

Продолжение Таблицы 1

Стадия профес- сионального развития	Фактор (барьеры), отрицательно влияющий на профес- сиональное развитие	Фактор, положительно влияющий на профессиональное развитие	Условие	Средство
Профес-	Неудовлетворит	Возможность	Сотрудничество с	Профессиональн
сионализация	ельные условия	самореализаци	детьми по	ые конкурсы,
, i	труда	И	наполнению и	использование
			преобразованию	информационны
			пространства	х ресурсов в
			детской группы	деятельности
				педагогов;
				процесс
				создания
				дидактических,
				игровых и
				творческих зон в
				группе,
				актуализация
				детской
				самостоятельнос
TT 1	П	37	D ~	ти и творчества
Профес-	Потеря чувства	Уважение и	Взаимодействие с	Родительские
сиональное	нового,	признание,	семьями	конкурсы
мастерство	разочарование в	привлечение к	воспитанников по	поделок,
	деятельности	творческой	созданию	индивидуальные
		деятельности	развивающего	консультации
			предметного	для родителей, работа
			пространства дошкольной	раоота родительских
			организации	родительских клубов
			организации	MIYOOB

образом, в результате рассмотрения основных компонентов личностно-профессионального развития педагога, мы выделили влияющие на него факторы, условия и средства. Высшим уровнем профессионального развития считается профессиональное мастерство, основным признаком которого является профессиональное творчество. Исходя из этого, а также учитывая творческий характер педагогической деятельности, в своем исследовании мы ставим акцент факторы только на те компоненты, условия, которые связаны профессиональным творчеством. Формирование развивающей среды дошкольной образовательной организации представляет собой особую область педагогической деятельности, также связанную с профессиональным творчеством. В процесс создания и наполнения предметного пространства для дошкольника возможна интеграция условий и реализация средств, выделенных нами для личностно-профессионального развития педагога. Эти явления имеют непосредственное отношение к теме нашего исследования и требуют более подробного рассмотрения.

1.2 Профессиональное творчество как компонент личностно-профессионального развития педагога

Профессиональная деятельность педагога дошкольной организации связана с творчеством. Работа с дошкольниками требует импровизации, умения быстро мыслить, улавливая настроение и интересы воспитанников, комбинировать свой и чужой опыт для создания новых форм организации детской деятельности. В контексте нашего исследования актуальным является рассмотрение общего понятия творчества, а также его связь с личностно-профессиональным развитием педагога, которое мы также рассмотрим в более узком понимании, а именно в специфике дошкольного образования. Особое внимание мы уделим роли творческой среды в профессиональном развитии педагога дошкольного образования, определив процесс взаимодействия с дошкольниками и совместное создание развивающей предметно-пространственной среды как особый вид профессиональной деятельности воспитателя, основанный на педагогической импровизации и сотворчестве с ребенком.

В научной литературе *творчество* истолковывается разными авторами поразному, что и составляет основную трудность определения этого феномена. Наиболее распространенным является понятие творчества как сознательной, целенаправленной человеческой деятельности, посредством которой создаются новые общественно значимые материальные и духовные ценности. При этом, следует различать творчество в широком смысле как создание материальных и духовных ценностей вообще и творчество в узком смысле как создание таких

материальных и духовных ценностей, какие до этого вообще не существовали [Большаков, 2007].

В широкое понятие творчества включается и «творчество природы». «Творчество, – пишет Я.А. Пономарев, – свойственно и неживой природе, и живой до момента возникновения человека, и человеку, и обществу. Творчество – необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых, меняются и сами формы творчества. Творчество человека – лишь одна из таких форм...» [Пономарев, 1976, с. 43]. Определяя сущность творчества, А.К. Маркова подчеркивает не только новизну результата творческой деятельности, но и реорганизацию имеющегося опыта, и формирование новых комбинаций, знаний, умений [Маркова, 1987].

И.Я. Лернер выделяет черты творческой деятельности как процесса: перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых стандартных ситуациях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры явления и объекта, подлежащего изучению; умение находить альтернативу решения ситуации; умение комбинировать известные и новые способы решения проблемы [Лернер, 1974].

Необходимым компонентом творческой деятельности А.В. Петровский и Н. Б. Беркенблит считают творческое воображение, связывая его с мышлением и памятью. творческое воображение При этом, рассматривается «программирование будущей деятельности» на основе имеющегося опыта, а проблемных способность решения ситуаций, также отличающихся неопределенностью [Беркенблит, 1968]. В науке обсуждается и понятие креативности, по сути близкое к понятию склонности или способности к творчеству. Термин «креативность» (от лат. creatio – созидание), введенный Э.П. Торренсом, обозначает способность к творчеству в широком смысле слова, то есть способность продуцировать новые идеи и находить нетрадиционные способы решения задач [Тотгапсе, 1966; 1980; 1988]. Креативность, не имея, однако, точного определения, продолжает восприниматься как синоним творческой активности в любой сфере человеческой деятельности [Taylor, 1988; Wilson,

1954]. Некоторые исследователи, в частности, Е.И. Щебланова, соотносят креативность с творческой одаренностью в структуре интеллектуальных способностей детей [Щебланова, 2018; 2019]. Развитию креативности у детей и подростков посвящены также работы Н.Б. Шумаковой [Шумакова, 2017; 2018].

Если воспринимать креативность как понятие, тождественное творчеству, то можно заключить, что творчество всегда связано с созданием чего-то нового или с применением новых способов деятельности. Рассуждая об эстетике, Д. Дьюи отделял понятия «Продукт искусства» от «Произведения искусства», считая, что произведение возникает в процессе взаимодействия (сотрудничества) человека с продуктом искусства [Dewey, 1939; Haskins, 1992; 1999; Stuhr, 1992]. Иными словами, творец творит (создает новое) и получает творческий продукт (произведение). Это значит, что творчество можно рассматривать в трех аспектах:

- творческая личность (человек);
- творческая деятельность (процесс);
- творческий продукт (произведение).

Ученые, занимавшиеся проблемой исследования явления творчества, выделяли эти стороны как возможности для измерения или оценки творчества. Рассматривая творческую личность, Д.П. Гилфорд предложил изучать три ее основные характеристики — оригинальность (способность предлагать необычный способ мышления), чувствительность и интеграцию, которая интерпретируется, как способность одновременно учитывать, объединять противоположные условия, предпосылки, принципы.

Оценивать творческую личность ученые пробуют при помощи тестов, опросников и специальных заданий, выводя результат по количеству предложенных вариантов ответа, их разнообразию и оригинальности. Однако, как мы уже выяснили, творчество — это не только человек и его способности. Творчество — это еще и результат творческой деятельности, в виде какого-либо продукта или произведения. Это значит, что в качестве предмета измерения и оценки творчества можно рассматривать не только способности и качества личности, но и результаты деятельности. Чтобы оценить продукт творчества,

нужно выяснить его эстетическую или практическую ценность, а также степень оригинальности и новизны. Для этого необходимо привлечь экспертов или воспользоваться специальной литературой, а также узнать мнение обычных зрителей или пользователей. Можно сделать вывод, что оценить продукт творчества гораздо легче, чем саму творческую личность и ее способности.

Кроме творческой личности и ее произведений под творчеством часто подразумевают процесс, творческую человеческую деятельность по созданию творческого продукта, осуществляемые, в частности, такими мышления, как аналогизирование, комбинирование, выявление новых связей между объектами [Меерович, 2018; Спесивцева, 2012]. Л.С. Выготский писал: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [Выготский, 1997, с. 31. С. Робсон и В. Ро подтверждают это мнение: «Творческая идея – это мысль, которая нова для самого человека» [Робсон, 2014, с. 69]. Это значит, что основным критерием оценки деятельности будет ее результат, то произведение, которое получается в процессе. Однако, не вся творческая деятельность подразумевает под собой материальный продукт. Профессия актера или учителя невозможна без творчества, однако продуктами здесь будут сыгранная роль и подготовленные ученики. Оценивая только продукт, мы не сможем понять, насколько творческим был процесс его приготовления.

Для оценки процесса необходимо наблюдение, поскольку творческая деятельность — это, прежде всего, импровизация. В научной литературе представлено следующее определение: «Импровизация — общая творческая способность, заключающаяся в возможности на основе интуитивной творческой деятельности порождать творческие продукты в сжатый период времени». Можно дать и другое определение данной способности: импровизация — «общая творческая способность, позволяющая без предварительной подготовки к решению внезапно возникшей проблемы увидеть суть задачи, а также

самостоятельно оригинальным путем решить ее за ограниченный промежуток времени» [Вергелес, 2009, с. 13]. Но у каждого вида деятельности будет своя импровизация и своя необходимость в ней.

Таким образом, можно сделать вывод, что основной отличительной особенностью творчества и творческой деятельности является ее *новизна*, которая может выражаться как в самом процессе творчества, так и в его результате - творческом продукте. Кроме того, творчество связано с личностными особенностями человека и понимается как способность к продуцированию новых идей (творческие способности, креативность).

общим Наряду творчества понятием выделяют понятие профессионального творчества как создание человеком нового, оригинального профессиональной холе деятельности Гришина, 2010]. продукта Профессиональное творчество связано с профессиональным мастерством – высшим уровнем профессионального развития. Процесс профессионального творчества рассматривается учеными как совокупность творческих актов деятельности, которым предшествуют творческие решения [Саурбаева, 2009]. Кроме того, выделяют этапы творческого процесса, связанные с поиском творческой проблемы, постановкой задачи, ее решением и воплощением на практике.

Исходя ИЗ того, ЧТО наше исследование связано личностнопрофессиональным развитием педагога дошкольного образования, то явление профессионального творчества следует рассматривать с учетом специфики деятельности воспитателя. На творческий характер педагогической деятельности обращали внимание многие педагоги прошлого: П.П. Блонский, А. Дистервег, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, и другие. Актуальность умения учителя принимать оперативные, гибкие решения в условиях многовариативного педагогического процесса подчеркивается и современными педагогами и психологами: Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, В.А. Кан-Каликом, В.В. Краевским, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандровым, В.А. Сластениным и др. К.Д. Ушинский называл педагогику искусством воспитания [Ушинский, 1953]. В.А. Сухомлинский выделил три слагаемых учебно-воспитательного процесса в школе: науку, 1978]. [Сухомлинский, Он мастерство, искусство отмечал также индивидуальность педагогического творчества, что роднит его с художественным творчеством. M.M. Поташник придерживался схожей точки зрения: «Педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства, по обоим своим компонентам всегда предполагает творчество» [Поташник, 1987, с. 4]. Б.М. Бим-Бад называет профессию педагога «творческой и нестандартной» [Бим-Бад, 2013, с. 43]. В.А. Кан-Калик дал такое определение творческой сущности «Своеобразие педагогической деятельности: педагогического заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической задачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с детьми» [Кан-Калик, 1990, с. 14]. Н.В. Кузьмина понимает педагогическую деятельность не только как умение применять уже известные приемы и методы воспитательного воздействия, а умение изобретать новые методы и приемы в соответствии с задачами и условиями деятельности педагога [Кузьмина, 2018]. Т.Н. Щербакова, рассматривая сферу творчества в деятельности современного педагога, считает, что она достаточно широка и может проявляться как в подходе к ученику, так и в отношении к своему предмету, к подаче учебного материала, к определению методов и средств обучения и воспитания [Щербакова, 2013]. В.И. Загвязинский выделяет три уровня педагогического творчества, различаемых по новизны, внедряемой педагогом - уровень открытия, педагогического изобретения и уровень усовершенствования [Загвязинский, 1987].

Таким образом, сущность педагогической профессии состоит не только в наличии у педагога научных знаний и опыта, но и в желании искать, исследовать, внедрять новое в свою деятельность постоянно, т.е. быть человеком творческим. Г.В. Сорокоумова считает, что развитие творческой личности педагога обеспечивается системным развитием свойств, составляющих его личностный потенциал. Это значит, что творчество может рассматриваться как показатель

личности педагога — чем лучше развита личность педагога, тем выше ее творческий потенциал. Г.В. Сорокоумова выделяет следующие компоненты творческого потенциала личности:

- мотивационный компонент связан с ведущей мотивацией личности, ее отношением к профессиональной деятельности, увлеченностью;
- интеллектуальный компонент отражает уровень развития творческого мышления личности, ее воображения и специальных навыков;
- эмоциональный компонент отражает эмоциональное отношение личности к профессиональной деятельности, ее процессу и результату, общий настрой на нее;
- волевой компонент характеризует способность личности к необходимой саморегуляции и самоконтролю, требовательность к результату своего творчества;
- духовно-нравственный компонент связан со способностью личности находить истинные нравственные ценности в профессиональной деятельности и в жизни и следовать им [Сорокоумова, 2010].

Таким образом, анализируя компоненты творческого потенциала, как показатели творческой личности, мы можем на их основе выделить показатели творческой деятельности применительно к специфике дошкольного образования. Выделяя особо специфику работы педагога дошкольного образования, стоит отметить, что воспитатель детского сада имеет больше возможностей для проявления творчества, нежели школьный учитель. Это объясняется особой организацией работы дошкольного учреждения, возрастом детей и формами организации образовательной деятельности, применяемыми ДЛЯ возрастной категории. Школьный учитель проводит урок в одном классе, после чего обращается к другому классу. Это не дает возможности полностью раскрыться творчеству педагога, так как он вынужден постоянно находиться в ситуации смены аудитории обучающихся, необходимости переключения на другую тему и другие особенности детского коллектива. В частности. Л. Ньютон и Д.П. Ньютон полагают, что современные педагоги, как правило, недостаточно полно понимают и применяют креативный подход в своей педагогической деятельности [Newton, 2014].

Воспитатель детского сада работает с одной группой детей, проводя с ней целый день, и имея возможности проявлять творчество в разных моментах и видах деятельности – на занятии, в игре, во время культурно-гигиенических процедур и т.д. Это требует от педагога значительных импровизационных навыков, так как важно обеспечить развивающий характер и положительную атмосферу в течение всего дня. Кроме того, специфика работы педагога дошкольного образования связана с необходимостью быстрой реакции на вопрос или действие ребенка [Собкин, 2011; 2016]. Н.А. Воителева указывает на «спрессованность во времени стадий творчества педагога», что требует от педагога умения быстро находить нужное решение [Воителева, 2014, с. 50]. Результатом нехватки времени на размышление является развитие педагогической импровизации.

По мнению С.Л. Рубинштейна, в структуре личности творческого педагога важнейшую роль играет умение понимать, мобилизовать воспитанников, возбуждать и удовлетворять их интересы [Рубинштейн, 2000]. В качестве первого фактора креативности Д. Гилфорд выделял чувствительность к проблемам [Guilford, 1965; 1967]. Если отнести это к воспитателю маленьких детей, то ему необходимо уметь видеть новые проблемы в стандартных ситуациях, демонстрировать и усложнять с развитием дошкольников варианты их решений.

М.М. Поташник указывал множество вариантов проявления новизны в практической работе педагога. Это относится к нестандартным подходам к решению проблем; в разработке новых методов, форм и средств их решения; в умении применять имеющийся опыт в новых условиях; в совершенствовании и модернизации известного; В импровизировании на основе знания И высокоразвитой интуиции; в умении видеть разнообразие решений одной и той в умении трансформировать теоретические положения проблемы; конкретные педагогические действия [Поташник, 1987].

Митина, изучая личностно-профессиональное развитие, особое внимание уделяла гибкости как интегральной личностной характеристике, связанной со способностью педагога к творчеству, принятию нового опыта, умению быстро отказаться от стереотипных способов деятельности в пользу оригинальных. Она подчеркивала, что для проявления гибкости мышления у субъекта необходимо наличие определенных знаний, овладение им способами действий, системами умственных операций [Митина, 2014]. Способность создавать радостную атмосферу доброжелательности и покоя в то время, когда воспитанники и их родители находятся в тревоге во время утреннего приема детей, а также умение поддержать такую атмосферу в течение всего дня, несмотря на возникающие между детьми конфликты, требует от воспитателя особой стрессоустойчивости И умения управлять психоэмоциональным своим состоянием [Rohe, 1974]. Присутствие в группе большого количества детей, выступления на детских утренниках, постоянное общение с их родителями – это работа в публичной обстановке. Она связана с умением педагога быть на публике, сдерживать свое волнение. удерживать внимание людей. Кроме непосредственного общения с дошкольниками, воспитатель может проявлять творчество в оформлении группового помещения, что крайне редко встречается в Такая школах. деятельность требует воспитателя OT художественных, дизайнерских специальных навыков. Проводя И других параллель перечисленными ранее компонентами творческой личности, выделяем следующие признаки, присущие профессиональному творчеству педагога дошкольного образования:

- видение новых проблем в стандартных ситуациях;
- умение комбинировать известные способы решения проблемы в новый способ (трансформация методических рекомендаций);
 - педагогическая импровизация;
- принятие нового опыта, готовность к внедрению изменений в предметном пространстве и методах работы, что связано с постоянно

меняющимися интересами и образовательными потребностями растущих дошкольников;

- умение управлять своим психоэмоциональным состоянием;
- умение действовать в публичной обстановке при взаимодействии с детьми и их родителями;
 - развитие специальных навыков (художественных, технических и др.).

Говоря о развитии специальных навыков в творчестве педагога, мы, в частности, имеем в виду деятельность педагога по конструированию и оформлению развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения. Предметная среда детского сада — это пространство, которое окружает ребенка в дошкольном учреждении. Ребенок, находясь в группе детского сада, исследует ее наполнение и может оказывать как положительное (создавать элементы декора, игровое оборудование), так и отрицательное воздействие на среду (ломать, разбрасывать). Разрушать среду ребенок может самостоятельно, созидание же требует участия педагога в деятельности детей. Фигура воспитателя становится здесь центральной — он создает среду для дошкольника и он же осуществляет в ней взаимодействие с ребенком [Слободчиков, 1997]. Выделение среды как системы принципов восприятия педагогических действий восходит к средовому подходу в воспитании, основанному на непрямом воздействии педагога на ребенка посредством специально создаваемой образовательной среды [Мануйлов, 2002].

Организация среды, способной действительно развивать и занимать ребенка требует от воспитателя не просто знания возрастных особенностей дошкольников, а индивидуального и творческого подхода. Профессиональный рост воспитателя неотделим от творческого сотрудничества с детьми, понимания роли игры для их развития. Работая над созданием развивающей среды, нужно учитывать образовательные и личностные потребности детей, думать об удобстве расположения предметов и игрушек, привлекать детей к обустройству и украшению группы. Это значит, что воспитатель взаимодействует с детьми как педагог, при этом продумывая варианты трансформации и оформления

пространства как дизайнер. Такое сочетание педагогики и дизайна позволит педагогу раскрыть в себе новые направления профессионального творчества. Данный вид деятельности является отражением полиролевого поведения педагога [Митина, 2014], который отходит от жесткого профессионально-ролевого поведения, выступая в различных ролях и проявляя гибкость, являющуюся признаком творчества и способствующую личностно-профессиональному развитию. Создание развивающей предметно-пространственной среды требует от педагога дошкольного образования различных специальных знаний и умений. Условно их можно разделить на следующие категории:

- педагогические;
- дизайнерские;
- художественные;
- технические.

К *педагогической* категории отнесем знание особенностей организации различных видов детской деятельности, умение поддерживать самостоятельную детскую деятельность и умение наблюдать за ней, выделяя текущий интерес детей и создавая условия для его удовлетворения.

К *дизайнерской* категории относится знание способов зонирования и оформления помещения, умение распределить игровые зоны, умение использовать продукты детского творчества в интерьере группы, а также знание приемов работы с различными поделочными материалами (картон, бумага, пластик и т.д.)

Кроме того, для успешного создания развивающей среды педагогу нужны такие *художественные* навыки, как владение изобразительными техниками, доступными дошкольникам и пригодными для украшения интерьера (монотипия, декоративная живопись, батик), умение сделать эскиз будущего предмета интерьера и знание особенностей использования художественных материалов и инструментов.

Создавая предметы интерьера и элементы декора, педагог может заимствовать идеи для творческой переработки в сети интернет, а для этого ему

необходимо владеть компьютером. Чтобы разместить в группе фотографии детей, педагог должен уметь пользоваться фотокамерой, графическими редакторами для работы со снимками и офисной техникой для их печати и другой обработки (ламинирование, брошюрование). Это *технические* навыки, которые требуются современному педагогу для организации развивающей предметнопространственной среды [Шакирова, 2019д].

Рассматривая предметно-пространственную среду в качестве «третьего педагога», воспитатели проявляют высокий интерес и желание сделать свою группу красивой, оригинальной и повысить ее развивающий потенциал. Таким образом, мы можем рассматривать пространство группы как показатель профессионального творчества педагога и оценивать это творчество как:

- продукт созданная в группе развивающая предметнопространственная среда может считаться результатом творчества педагога, то есть его продуктом;
- процесс создавая в группе развивающее пространство, педагог придумывает его организацию, привлекает детей и взаимодействует с ними в различных формах, создавая оригинальный продукт на основе интеграции имеющегося опыта. Все это можно рассматривать как творческую деятельность педагога;
- личность работая над созданием развивающей предметнопространственной среды, педагог применяет различные творческие навыки и умения, а также приобретает новые, интеллектуально развиваясь и становясь творческой личностью.

Эти стороны педагогического творчества воспитателя дошкольной организации процессе работы проявляются над созданием усовершенствованием развивающей среды и пронизывают всю деятельность педагога детского сада – от непосредственного взаимодействия с детьми до создания условий самостоятельности ребенка, что позволяет нам сделать вывод о влиянии предметно-пространственной среды на проявление профессионального творчества педагога.

Стоит отметить и тесную взаимосвязь двух направлению профессиональной деятельности педагога дошкольного образования — работа по преобразованию предметного пространства и взаимодействие с детьми. Грамотно организованная развивающая среда группы будет способствовать успешному взаимодействию детей и педагога, а во время совместной деятельности педагог и дошкольники могут изменять предметное пространство, преобразуя его для игры или наполняя продуктами своей деятельности — среда влияет на взаимодействие и наоборот.

Профессиональное творчество педагога дошкольного образования может проявляться в условиях взаимодействия с детьми и совместном с дошкольниками развивающей предметно-пространственной среды. организации игрового пространства дошкольной группы, педагог самостоятельно может создавать что-то новое – менять планировку помещения за счет перестановки мебели, создавать новые игровые зоны или уголки. Это будет побуждать детей к смене игровых сюжетов и придумыванию новых видов деятельности (например, если в группе не было места для уединения, то после его создания педагогом, дети смогут придумать новые виды игр с использованием появившейся игровой зоны). В таком случае творчество педагога при организации пространства группы будет являться источником творчества ребенка. В процессе изучения творчества и воображения ребенка учеными установлено влияние окружающих условий на активизацию воображения и креативных способностей детей [Дьяченко, 1987; Cobb, 1998; Haskell, 1979].

Поддержание постоянного творческого поиска у ребенка — важнейшая задача воспитателя при создании развивающей среды, основанная, как мы уже упоминали, на абнотивности как ключевой характеристике профессиональной деятельности педагога [Кашапов, 2019; 2020]. Пространство, окружающее дошкольника не должно быть статичным. Изменения в окружающем мире привлекают внимание ребенка, поскольку не позволяют действовать автоматически: в этом заключается «закон осознания», открытый Э. Клапаредом [Клапаред, 2007]. Дети стараются сделать мир предсказуемым, и поэтому

обращают внимание на нарушения ожиданий, то есть на изменения объектов [Понимание процессов ..., 2017].

На этом основано проблемное обучение, состоящее из разрешения проблемных ситуаций при работе с различной информацией. А.М. Матюшкин выделяет следующие теоретические проблемных ситуаций: модели поведенческая, вероятностная, информационно-семантическая, гештальтмодель [Проблемное обучение ..., 2019]. Поведенческая модель требует преодоления препятствий на пути к решению проблемы. Вероятностная модель связана с выбором способа принятия решений. Информационно-семантическая модель основана на преодолении противоречия между имеющейся и необходимой для информацией. Успешная реализация данной модели связана с приобретением необходимых знаний, а также усвоении способов работы с ними: поиск, обработка. В гештальтмодели решение приходит через озарение (инсайт) и основано на структурном понимании проблемы, глубинном проникновении в ее 2018]. Проблемное обучение способствует суть [Матюшкин, продуктивного, творческого мышления, но важнейшей задачей здесь является осмысление [Матюшкин, 1972; 2003]. Решение проблемной ситуации должно быть осознанным, чтобы субъект понимал ее смысл и хотел найти ответ. Развивающая среда дошкольной организации выступает условием множества проблемных ситуаций для ребенка. Разрешение этих ситуаций – основа мышления, формирующаяся посредством взаимодействия ребенка с педагогом и объектами предметного пространства. В младшем возрасте такое общение основано на принципах оперантного и социального научения, связанных с последовательным преодолением препятствий на пути к цели [Скиннер, 2015], при котором воспитатель выступает как образец для повторения модели поведения [Бандура, 1997]. В старшем дошкольном возрасте развивающая среда создается педагогом как условие для латентного научения, при котором ребенок спонтанно исследует окружающее его пространство, применяя полученные самостоятельно знания для решения дальнейших задач [Толмен, 2001]. Это происходит в процессе совместного планирования образовательной деятельности или во время самостоятельной игры, когда ребенок на основе имеющейся информации о свойствах и функциях игровых зон и материалов, предлагает новые способы их применения.

Очень важно создать такое пространство, которое можно легко и быстро менять. Такой подход позволит педагогу проявлять не только свое творчество в оформлении и изменении развивающей среды, но и привлекать к этому детей. Типичной ошибкой современных педагогов дошкольных организаций является стремление найти универсальную формулу построения развивающей среды создать в группе стандартный набор игровых уголков, один раз наполнить их необходимым материалом и ничего больше не менять. Первое время и такая группа будет привлекать детей, пробуждая в них творчество, но для поддержания интереса ребенка необходимы постоянные изменения окружающего пространства, которыми должен руководить педагог. Если следовать мнению Л.С. Выготского о творческой деятельности, то эти изменения и будут созиданием чего-то нового [Выготский, 1997]. Причем, созидание нового – не значит оберегание новых предметов и новой обстановки. Наоборот, созидание нового – это постоянное обновление, изменение и развитие предметно-пространственной среды, требующее от педагога не только творчества, но и саморазвития и внимания к интересам и особенностям детей.

Описывая процесс творчества воспитателя, исходя из создаваемого им предметного пространства, можно сказать, что творчество педагога зависит от его отношения и интереса к дошкольникам и начинается в процессе наблюдения за их деятельностью. Исходя из теории проблемных ситуаций А.М. Матюшкина, профессиональная деятельность воспитателя по формированию предметного пространства для ребенка представляет собой набор проблемных ситуаций различного характера. Решение этих ситуаций способствует развитию продуктивного творческого мышления педагога, приобретению новых знаний и умений. Взрослый видит игру ребенка и хочет сделать ее более интересной и содержательной – так происходит возбуждение. Затем педагог определяет область деятельности – что именно он хочет преобразить или улучшить, придумывает, как изменится игра детей в результате этих преобразований – это вдохновение, связанное с поведенческим и вероятностным характером решения проблемной ситуации. Педагог начинает поиск идеи, подбор вариантов решения поставленной задачи – изучает опыт коллег, литературу и другие источники информации – так начинается импровизация – педагог переносит чужую идею в свои условия или на основе множества идей разрабатывает собственную. От вероятностной модели проблемной ситуации педагог переходит информационнорешения К семантической, основанной на приобретении новой информации и работе с ней. В материализации идеи педагог применяет специальные навыки, связанные с проектированием, дизайном и оформительскими работами. Когда идея уже реализована в пространстве группы, педагог снова переходит ко взаимодействию с детьми и наблюдает, оправдались ли его предположения, стала сложнее игра дошкольников, пользуются ЛИ успехом совершенные преобразования. В процессе этих наблюдений педагог замечает недостатки своей идеи, обдумывает, как их устранить или, в случае успешности совершенных изменений, педагог получает новое вдохновение на развитие другой зоны группового пространства или создание условий для нового вида детской деятельности или интереса. Осознанное понимание внесенных в пространство изменений на основе внимательных наблюдений за детьми приводит педагога к озарению в виде новых изменений пространства. Таким образом, мы делаем вывод о бесконечности творческого процесса деятельности педагога дошкольного образования по организации предметного пространства, поскольку завершается первый цикл, но тут же начинается следующий.

Упрощенно можно представить этот цикл так: интерес педагога к работе запускает процесс творчества. Сначала педагог обнаруживает проблему (в предметном пространстве, общении с детьми, организации их самостоятельной деятельности и т.д.), и начинает поиск идей (вариантов решений проблемы), успешность поиска зависит от профессиональных и личностных качеств педагога. Затем происходит материализация идеи — создание продукта (игровая зона, детский образовательный проект, новый игровой материал и т.д.). Создание

продукта требует от педагога профессиональных и специальных навыков. Продукт педагогического творчества обязательно ориентирован на ребенка, его развитие и обогащение игрового опыта. После создания и внедрения педагог замечает недостатки созданного продукта, возможности для его развития или создания нового, и цикл повторяется снова. Процесс творчества педагога дошкольного образования в виде схемы представлен на рисунке 3.



Рисунок 3 — Цикл творческого процесса педагога дошкольного образования в условиях формирования предметного пространства группы

Развивающая предметно-пространственная среда группы выступает объектом приложения профессионального творчества педагога (в процессе работы над ее организацией), фактором, способствующим профессиональному развитию педагога, фактором, активизирующим творческую деятельность ребенка (в процессе обыгрывания и исследования новых элементов пространства), а также мотивом взаимодействия педагога и ребенка (в процессе совместного творчества по оформлению и преобразованию среды) [Шакирова, 2019а]. О трехсторонней активности воспитательного процесса писал Л. С. Выготский: «Активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда»

[Выготский, 1991, с. 89]. Взаимовлияние развивающей среды, педагога и ребенка схематично представлено на рисунке 4.



Рисунок 4 — Схема взаимодействия факторов профессионального творчества педагога дошкольного образования в процессе формирования предметной среды детского сада

Таким образом, мы установили связь между развивающей средой, работой педагога по ее созданию и наполнению, и появлением творческого характера в игре и другой деятельности дошкольника. Иными словами, профессиональное творчество педагога в создании развивающей предметно-пространственной среды ребенка является творчества различных видах детской источником деятельности. Организация развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации – сложный процесс, требующий от педагога профессиональных знаний о видах детской деятельности, особенностях создания условий для них, учета возрастных и иных потребностей детей. Проблема формирования развивающего предметного пространства ДЛЯ дошкольника является крайне актуальной, в настоящее время разработано

множество рекомендаций по зонированию, наполнению и оформлению групповых помещений. Для нашего исследования важно выделить основные подходы и принципы формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, ее компонентный состав и возможности создания условий для различных видов детской деятельности.

1.3 Подходы и требования к содержанию развивающей предметнопространственной среды дошкольной образовательной организации

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) особую важность приобретает умение педагога организовать пространство группового помещения так, чтобы оно само побуждало ребенка к игре, исследованию или творчеству, способствуя его саморазвитию.

Многие ученые занимались исследованием развивающей предметнопространственной среды дошкольной организации, существует несколько равнозначных понятий: предметно-игровая среда, развивающая предметная среда детства [Новоселова, 2001], развивающая предметная среда [Асмолов, 2014], в данной работе мы пользуемся формулировкой «развивающая предметнопространственная среда», которая приведена во ФГОС дошкольного образования [Российская Федерация ..., 2016].

Н.Н. Иорданский считал, что детскую среду нужно рассматривать как самостоятельный фактор воспитания [Иорданский, 1925]. Ю.С. Мануйлов описывал психологические аспекты средового подхода в воспитании [Мануйлов, 2002; 2008]. Для анализа различных сторон и компонентов педагогического взаимодействия Л.И. Новикова «воспитательное использовала понятие [Новикова, 1999; пространство» 2010]. Существует также понятие «образовательная среда», под которым понимают «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся В социальном пространственно-предметном И окружении» [Ясвин, 2001, с. 14]. Данное понятие понимается учеными как предметная и психологическая составляющие среды, которые влияют на образовательный процесс [Лактионова, 2010]. В состав образовательной среды социально-психологические, учебно-методические и предметновключают пространственные компоненты [Новоселова, 2001; Слободчиков, 1997; Ясвин, 2001]. А.П. Пинкевич понимал среду как важную часть педагогического воздействия на ребенка [Пинкевич, 1930]. Подобное мнение высказывала А.П. Усова: «В детском саду ребенок воспитывается не только специальными приемами и методами, но и всей окружающей его обстановкой, отношениями, которые складываются у него с другими детьми и взрослыми» [Усова, 1981, с. 35]. Развивающая среда детского сада – это, прежде всего, условия, создаваемые взрослым для развития дошкольника.

Современная дошкольная педагогика при построении развивающей среды концептуальные ориентируется на основания опорой личностноориентированную модель взаимодействия с детьми [Давыдов, 1998; Петровский, 2011; Построение развивающей ..., 1997], и С.Л. Новоселова дает следующее определение развивающей предметной среды: это «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка» [Новоселова, 2001, с. 10]. Л.С. Выготский признавал ближайшего возможность создания зоны психического развития предметную среду [Выготский, 1991, 1997]. Б.М. Бим-Бад писал о развивающих возможностях предметов быта для расширения кругозора ребенка [Бим-Бад, 2010; 2012].

Проблема организации особого пространства для дошкольников поднималась учеными с начала двадцатого века [Полякова, 2019]. Е.А. Аркин обосновал требования к здоровьесберегающей и развивающей среде в детском саду и семье [Аркин, 1921; 1947; Парамонова, 2013]. М.Я. Басов рассматривал

предметную среду дошкольника как стимул к деятельности [Басов, 2007; Кочеткова, 2012], А.Б. Залкинд отводил среде роль системы организованных воздействий для закрепления у ребенка социально-полезных рефлексов [Залкинд, 1930; 2001]. Е.И. Тихеева уделяла особое внимание научно-педагогической организации пространства детского сада [Тихеева, 1922; 1923]. Она создавала «трудовые уголки» ДЛЯ обыгрывания различных трудовых процессов: домоводство, кухня, прачечная, столярное дело, мастерская, справедливо считая, что необходимым условием творческого проявления детской личности является определенное место, материалы и орудия деятельности. Именно поэтому воспитателям, работавшим в организованном ею дошкольном учреждении (оздоровительная колония ДЛЯ дошкольников) следовало снабжать детей предметами, средствами и материалами, как для игр, так и для труда, и следить, чтобы их использование оказалось удобным и целесообразным [Князев, 1917]. Организации трудовой среды для воспитания детей посвящены научные труды С.А. Каменева [Каменев, 1925]. В середине двадцатого века педагоги и архитекторы рекомендовали предусматривать при наличие детских садов помещений для дизайн-студий строительстве студий, театральных мастерских, живых аудиовизуальных уголков, И компьютерных комплексов [Гайказова, 1974; Новоселова, 2001].

Основной проблемой развивающей среды современных дошкольных организаций становится типовой подход к ее созданию и отсутствие индивидуальности, связанной с детской деятельностью. Об этом говорит в своем интервью Т. Шмис: «Какие в нашей стране детские сады? Красивые, уютные? Некоторые иностранцы сравнивают здания российских детских садов с дворцами – так величественно выглядят снаружи отдельные дошкольные учреждения. Внутри все детские сады похожи друг на друга – стандартные спальни, игровые комнаты, все в соответствии с действующими санитарными нормами. Но комфортно ли в таких сооружениях детям, достаточно ли им условий для гармоничного развития?» [Шмис, 2013, с. 20]. О негативном влиянии типовой среды на дошкольников пишет В.К. Загвоздкин: «Если маленький ребенок

попадает в атмосферу государственного учреждения – в ясли или сад, – в котором никто не живет, но все только работают, он чувствует себя неуютно, нехорошо и начинает болеть, несмотря на оснащенность «оборудованием» и научнообоснованные программы» [Загвоздкин, 2005, с. 71]. Успешность деятельности воспитателя по формированию пространства, занимательного и привлекательного для дошкольника, зависит от профессиональных и творческих способностей педагога, его умения улавливать интересы ребенка и создавать условия для их удовлетворения.

Отличным примером организации развивающего пространства в детском саду является опыт дошкольных учреждений, работающих по системе Реджиопедагогика, разработанной Л.Малагуцци. Здесь пространство детского сада ориентировано на ребенка — обилие зрительной и тактильной информации, огромное количество природных материалов (листья, семена, ветки и т. п.) и предметов для их изучения (лупы, микроскопы, просветные столы, столярнослесарные инструменты и т.п.), разные конструкторы и игрушки, бусины и краски, бросовые материалы. Мебель используется разная, как старинная (комоды, сундуки, ящички, корзинки и этажерки), так и современная, как детского размера, так и для взрослых (большая) [Rinaldi, 2005].

На важность разномасштабного наполнения развивающей среды указывала С.Л. Новоселова: «Полноценное развитие ребенка не может происходить только внутри его детского мирка, для его нужен выход в широкий мир, и это мир взрослых. Именно поэтому образовательном учреждении должны присутствовать все три масштаба предметной среды, в которой действует ребенок» [Новоселова, 2001, с. 24]. В помещении группы детского сада Реджио есть несколько уровней: можно залезть на полати, посидеть в уютном уголке с книжкой, полежать на подушках. Есть детская костюмерная: там хранят разную одежду, шляпы, ленточки, кружева, обувь – все, во что можно наряжаться. Все продукты детского творчества активно используются в игре и оформлении пространства [Vecchi, 2010]. Рисунки вешают на стены, спускают с потолка, украшают ими предметы интерьера. Это побуждает детей и дальше заниматься творчеством, осознавать значимость и красоту своих работ. Почти все стены прозрачные или с большим количеством окон. Это помогает детям свободно перемещаться по детскому саду, постоянно находясь под присмотром взрослых. Кроме прозрачных стен, открывающих ребенку мир, в интерьерах используются зеркала. Они необходимы как для поощрения детской активности (режиссерская игра, танец), так и для наблюдения ребенка за собой, сравнения себя с другими [Хазиахмедова, 2019].

Итальянские педагоги, работающие по системе Реджио, создают в каждой группе действительно уникальную среду, которая становится «третьим учителем», которую принимает и понимает ребенок [LorisMalaguzzi ... , 2016]. Приходя в детский сад, он видит на стенах свои рисунки и фотографии, творит и играет теми материалами, которые ему интересны сейчас [Cadwell, 1997]. Особую важность приобретает умение педагога организовать пространство группового помещения так, чтобы оно само побуждало ребенка к игре, исследованию или творчеству, способствуя его саморазвитию. Создать условия для детского творчества может только творческий педагог, который сам умеет и любит играть и экспериментировать.

Однако, такой творческий подход к организации игрового пространства встречается довольно редко даже в мировой практике. Если в Реджио-садах Италии развивающая среда очень насыщенна и наполнена продуктами детской деятельности, то в детских садах Японии этого нет совсем. Японцы стремятся сбалансировать индивидуальность и принадлежность к группе, обязанности и способность чувствовать, находить правильное соотношение между детским садом, семьей и обществом [Акулова, 2015; Данилова, 2016]. Именно поэтому между детьми не проводят соревнования, детей никогда не ругают, но и не хвалят, так как выделять ребенка и сравнивать его с другими считается неприемлемым.

Интерьер современных детских садов Японии полностью соответствует этим национальным взглядам на воспитание. Здесь практически нет детских поделок или бросового материала, нет уютных уголков для уединения. Дети

воспитываются членами коллектива, поэтому для них выделяются большие пространства — площадки, залы, группы, насыщенные спортивным оборудованием для стимулирования движения: горками, лесенками, мягкими модулями для крупного строительства. Подобная организация предметной среды не вызывает у детей исследовательского и творческого интереса, побуждая только физическую активность и движение. Педагоги также не проявляют творческого подхода к организации пространства, пользуясь готовыми дизайн-проектами оборудованных помещений и не считая нужным привносить в помещение индивидуальность и разнообразие.

В этом отношении нельзя не провести параллель между японскими и российскими воспитателями. В нашей стране творчество педагога по оформлению и организации игрового пространства наталкивается на готовое решение. Если воспитатель работает в давно функционирующем детском саду, где нет единой концепции интерьера, игрушки и мебель покупались в разное время, то творчество воспитателя может активно проявляться в оформлении пространства. Педагог начинает компенсировать недостатки интерьера работами детей, поделками родителей, самостоятельно изготавливает игровое оборудование, приносит бросовый материал для игры. Но в новых детских садах России подобного почти не происходит. Дошкольное учреждение-новостройка является показательным примером для детских садов района. Красивая и современная мебель, новые игрушки, чистые стены со свежей краской – эту обстановку воспитатели стараются сохранить как можно дольше, считая, что не имеют права что-то изменять. Поэтому можно сделать поразительный вывод: профессионально оформленное красивое помещение сдерживает творческую активность педагога по организации развивающей предметно-пространственной среды. А отсутствие творчества в работе воспитателя не может не влиять на его взаимодействие с детьми. Боясь испачкать красивую группу, воспитатель не разрешит детям рисовать ладошками и экспериментировать с красками и сыпучими материалами, опасаясь «испортить» стену, воспитатель не повесит на нее детские рисунки. Творчество отходит на второй план, и педагоги вместо работы в мини-подгруппах начинают больше применять фронтальные формы, деятельность за столами заменяет свободную игру и экспериментирование [Давыдов, 1998]. В Японии столь малое внимание развитию индивидуальных творческих способностей ребенка объясняется национальной целью воспитания — подавление индивидуальности и воспитание середняка, винтика общественного механизма, абсолютно законопослушного гражданина [Белоконева, 1999]. В России готовая пространственная среда не только сдерживает творчество педагога и ребенка, но и заставляет взрослого способствовать не полноценному проживанию детства, а интенсивному обучению.

Немецкие ученые придерживаются мнения, что интенсивное обучение дает краткосрочные положительные достижения, но никак не влияет на отдаленные результаты, в то время как интенсивное проживание обыденной жизни, даже в смешанных по возрасту группах, имеет более важное значение для детей. Это значит, что дошкольное образование в Германии опирается на принцип апмлификации, выведенный А.В. Запорожцем [Запорожец, 1986], но полноценное проживание детства в немецком детском саду достигается не при помощи интересного и насыщенного предметно пространства, а за счет мастерства педагогов и большого количества мероприятий для детей и родителей [Веракса, 2008; 2013].

В Америке считается, что в детском саду и начальной школе нужно поощрять свободу (т.е. свободу выбора, свободную игру, разнообразие занятий, поощрение творчества и индивидуальности), стремление к счастью [Борисова, 2010]. Это выражается и в предметно-пространственной среде. В большинстве детских садов и начальных классов школ США помещение разделено на зоны или уголки, каждый из которых предназначен для какого-то вида деятельности. Центр сюжетно-ролевой игры содержит материалы, позволяющие переделать его в дно океана, кабинет врача, зоопарк и т.п. В нем могут быть расположены большие картонные коробки, которые легко преобразовать в различные конструкции и постройки (магазины, космические корабли, вольеры зоопарка, машины, дома и сараи). В качестве реквизита могут использоваться элементы одежды, старая

техника и предметы быта, игрушки. Играя в таком уголке, дети вступают в социальное взаимодействие, кооперируются, регулируют свою деятельность, творят, включают в свой замысел разные виды деятельности, физически активны и подвижны.

Сравнивая опыт дошкольных учреждений США с российским, можно с сожалением отметить, что в нашей стране еще очень мало дошкольных учреждений, где создаются условия для подобных игр и занятий. Российские воспитатели предпочитают использовать готовые игрушки и игровые уголки, оформлять пространство покупными картинами и плакатами, а детские рисунки и поделки вывешивают только в приемной для родителей или убирают в индивидуальные папки. Наше мнение подтверждается словами А.Г. Асмолова: «Мы сегодня часто по отношению к детям работаем в зоне задержек развития, особенно когда сталкиваемся с мелочной опекой ребенка» [Асмолов, 2014, с. 8].

Проанализировав опыт организации развивающей предметнопространственной среды разных стран, можно сделать вывод, что основной целью оформления и наполнения предметного пространства дошкольной организации является создание условия для различных видов самостоятельной деятельности дошкольника. Для достижения этой цели важно выделить основные виды деятельности, которые будут интересны и полезны ребенку, и в которых он может проявить самостоятельность, инициативу и творчество.

Современное российское дошкольное образование основано на реализации образовательных программ, требующих особой организации различных Наибольшая предметного пространства. роль организации предметного пространства отведена в программах «Березка» (Вальдорфский детский сад), «Вдохновение» и «Сообщество» (российская версия («Step by step»). Максимальной оригинальностью отличается развивающая среда дошкольного учреждения, работающего по системе вальдорфской педагогики, где важнейшим элементом развивающей среды считается атмосфера, которая должна быть приближена к домашней обстановке. Интерьер такого детского сада насыщен природными материалами, окрашен в теплые тона, в отделке преобладает дерево. В качестве игрушек детям предлагаются природные и полифункциональные материалы: деревянные бруски, доски и заготовки разного размера и формы, шишки, шерсть, лоскуты ткани, ширмы. В.К. Загвоздкин подчеркивает важность «Неформального, заинтересованного отношения воспитателя к своей работе» [Загвоздкин, 2005, с. 72]. Творческий подход важен и для создания развивающей среды дошкольного учреждения, работающего по программе «Вдохновение». Детям предоставлено большое разнообразие возможностей для творчества и экспериментирования: предметы быта, природные и сыпучие материалы. Особенностью предметного пространства по данной системе является выделение ниш и уголков, в которых дети могут собираться в маленькие группы или обособляться. Кроме того, в группе должны быть различные возможности для самостоятельного ограждения детьми пространства для игр. С этой целью дошкольникам предоставляются небольшие легкие диванчики, скамейки, подушки и лоскуты ткани для занавешивания [Основная образовательная ..., 2016]. В отличие от «Вдохновения», организация предметного пространства по программе «Сообщество» («Step by step») требует четкого выделения центров активности с их условным обозначением в виде надписей и рисунков. Существует перечень обязательных игровых центров (строительство, искусство, кулинария, математика, песок/вода и др.), материал в которых должен периодически меняться [Хансен, 1999]. Организация развивающей среды по приведенным программам и подразумевает способность педагога к абнотивности, умению увидеть в каждом ребенке творческие способности и создавать условия для их развития. На данный момент это представляет сложность для большинства педагогов.

Для российских воспитателей характерно немного отчужденное отношение к детским работам и к детскому творчеству вообще. Оно выражается в чрезмерной аккуратности оформления (к рисункам приклеивают рамки, делают красивые подписи), слишком официальном размещении (тематические выставки в зале или в холле). Творческая деятельность ребенка также постоянно помещается в определенные рамки — свободное рисование, лепка или аппликация как

самостоятельная деятельность практически не организовываются в российских детских садах. Эти виды деятельности могут быть только на специально подготовленных занятиях на заданную взрослым тему [Микляева, 2018; Слепцова, 2017]. В связи с этим, интересен взгляд основателя Реджио-педагогики Л. Малагуцци на детское творчество и детскую креативность, который не считал ее «священной»: возникая из повседневного опыта, она является неотъемлемой характеристикой человеческого способа мышления, знания и выбора. В нее входит свобода исследования за пределами известного, умение предсказывать и принимать неожиданные решения [LorisMalaguzzi ..., 2016].

Важным шагом современного российского дошкольного образования к созданию условий для развития ребенка и свободы выбора стало введение Федерального государственного стандарта дошкольного образования. характеризовали его сами авторы-разработчики, «Это – стандарт качества дошкольного образования, качества полноценной творческой жизни детей и взрослых в дошкольном учреждении, а не штамп для тиражирования бумажных форм» [Кудрявцев, 2014, с. 10]. В основе ФГОС ДО лежит принцип личностноразвивающего и гуманистического характера взаимодействия детей и взрослых. В.В. Сериков формулирует несколько условий для профессиональной готовности к личностно-ориентированной педагогической деятельности, среди которых и непрерывный поиск альтернатив существующей практики образования [Сериков, Иными словами, переход К личностно-ориентированной образования невозможен без самоизменения педагога, и требует от него повышенной творческой активности в поиске и применении различных форм взаимодействия с детьми [Бондаревская, 2003]. Для этого необходимо постоянное наблюдение [Михайлова-Свирская, за интересами ребенка 2016]. деятельностью с различными материалами и предметами, а также создание условий разнообразия видов детской деятельности, способствующей развитию ребенка и предполагающей его взаимодействие с педагогом и другими детьми.

Для развития ребенка необходимо взаимодействие со взрослым и наличие соответствующей развивающей среды, условий социализации индивидуализации детей. Но как бы ни была хорошо организована среда, успешность взаимодействия с детьми зависит только от педагога [DiLalla, 2008; Smith, 1983]. Взаимодействие как совместная образовательная деятельность педагога и ребенка является спорным моментом в виду ее вариативности (разнообразия форм). М.И. Лисина рассматривала общение взрослого и ребенка как особый вид деятельности, и как сквозной механизм смены ведущих деятельностей [Лисина, 2009]. Сотрудничество детей и взрослых происходит в игре, продуктивной деятельности, общении и других ситуациях. Ребенок как субъект любого вида деятельности по своей инициативе проявляет избирательный интерес к объекту (предмету или явлению действительности) и желание действовать с ним. Инициативность переходит в деятельность ребенка, которая реализуется самостоятельно, на основании индивидуального выбора.

По мнению Т.И. Алиевой и Г.В. Урадовских, «инициатива детей младшего дошкольного возраста проявляется в игре, продуктивной деятельности, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала, ситуации. В старшем дошкольном возрасте детская инициатива лежит в основе становления познавательно-исследовательской деятельности, стремления понять, как устроены вещи, узнать новое о мире» [Алиева, 2016, с. 114]. Все это нужно учитывать при организации развивающей предметно-пространственной среды детского сада.

Особую важность имеют такие виды деятельности, которые способствуют появлению взаимодействия между педагогом и детьми или между детьми. Эти виды деятельности являются наиболее привлекательными также ДЛЯ дошкольников [Деркунская, 2016; 2019]. Детское экспериментирование и исследование невозможно без общения детей со взрослым [Микляева, 2017]. познавательно-исследовательской ребенок Занимаясь деятельностью, потребность познавательной, творческой удовлетворяет свою В коммуникативной активности, которая, согласно концепции генезиса общения М.И. Лисиной, воплощается в познавательном и деловом качестве, когда взрослый выступает как организатор новых впечатлений и партнер по совместной деятельности ребенка [Лисина, 2009; Смирнова, 2009]. К исследовательским видам деятельности можно отнести коллекционирование, экспериментирование с наблюдение фиксация различными материалами, постановка опытов, результатов (дневник наблюдений за погодой или прорастанием семян). Эти виды деятельности всегда интересны дошкольникам, способствует их познавательному развитию, но успешность экспериментирования зависит от подготовки педагогом предметной среды, проектирования организации и наполнения пространства в соответствии с поставленными задачами. Л.М. Кларина относит исследование и проектирование к творческим видам деятельности, первое направлено на поиск нового, второе стремится к получению практического продукта [Кларина, 2009]. Оба эти вида творческой деятельности пронизывают деятельность педагога по преобразованию предметного пространства МОГУТ выражаться И BO взаимодействии с ребенком в различных формах.

Привлекая детей к коллекционированию, воспитатель продумывает способ хранения и организации коллекции, вместе с детьми определяет, что именно они будут собирать. Каждый новый объект коллекции рассматривается и обсуждается вместе с детьми, а достаточно наполненная коллекция уже служит самостоятельной детской деятельности. Коллекционирование – деятельность, связанная познанием. общением, она воспитывает аккуратность последовательность. He меньше, чем коллекционирование, дошкольников привлекают эксперименты. Создавая условия для этой деятельности, важно учесть количество детей и приготовить раздаточные материалы на всех. Кроме этого нужно продумать организацию пространства, расположить необходимое оборудование так, чтобы всем детям было удобно или справедливо распределить очередность.

На стыке познавательной и художественной областей развития находится рисование с применением нетрадиционных техник. Изобразительная деятельность связана с творческой, познавательно-исследовательской и коммуникативной

активностью. Используя только кисточку и краски, ребенок получает возможность познакомиться с цветом, линией и что-нибудь нарисовать. Применяя нетрадиционные материалы и способы рисования (ватные палочки, свечи, смешение техник) ребенок становится не только художником, НО экспериментатором. Ему нужно не просто нарисовать, а протестировать необычные инструменты и материалы для творчества, понять принцип их работы и, в соответствии с этими принципами, применять [Финк, 2016]. Например, поролоновая губка оставляет широкие следы, значит, ею удобно раскрашивать фон, тонкая кисточка подходит для изображения изящного стебелька у цветка, ватная палочка оставляет круглые следы - с ее помощью можно изобразить серединки лепестки пветам. Творческая активность переходит познавательную и наоборот, давая повод для коммуникации (общения) детей между собой и со взрослым.

Открывая новые возможности нетрадиционных художественных техник и материалов, дети стремятся поделиться с другими своими открытиями, помочь и научить тех, кто еще не решается экспериментировать. Этим объясняется более высокая степень поддержки речевой (коммуникативной) активности детей на занятиях с применением нетрадиционных техник рисования. Взаимодействие с педагогом включает в себя игру, показ педагогом художественных приемов, эвристическую беседу, создание и разрешение проблемной ситуации. Через эти работы формы метолы реализуется идея построения вариативного развивающего образования, ориентированного уровень на развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым. В.В. Давыдов и В.А. Петровский выделяли в качестве основных принципов дошкольного воспитания свободу выбора для ребенка и партнерскую позицию педагога по отношению к детям [Давыдов, 1998]. Педагог не рисует за ребенка, а только показывает принцип, объясняет последовательность своих действий, обращая внимание детей на нюансы и особенности каждой техники, изобразительного материала, темы занятия. В исследованиях А.М. Вербенец раскрыты основные предметно-пространственной занятий аспекты организации среды ДЛЯ

изобразительной деятельностью, предложены варианты оснащения мест для детского рисования и экспериментирования с художественными материалами [Вербенец, 2013; 2015а; 2015б].

Еще одним видом детской деятельности, основанным на взаимодействии педагога и детей, является труд. Очень часто воспитатели выполняют все трудовые операции сами, воспитывая тем самым в детях неприязненное отношение к труду, лень, неумелость. Правильная организация предметной среды также может способствовать приобщению дошкольников к труду, обогащению их игровых сюжетов. Создание условий для дошкольников по уходу за растениями, уборке и мытью игрушек невозможно без дальнейшего участия педагога в этой деятельности, так как детям будет нужна помощь и совет. Значит, привлекая дошкольников к труду, воспитатель будет с ними общаться, взаимодействовать, причем для ребенка трудовая деятельность будет являться вариантом сюжетноролевой игры, в которой дошкольник примеряет на себя новую роль, пробует иную модель поведения и реализует себя во всех видах активности, двигаясь, общаясь, познавая новое и применяя творчество.

Ребенок дошкольного возраста имеет особую потребность в двигательной активности. Проявляя творчество, педагог может направить эту активность в нужное русло, наполнив развивающим смыслом. Двигательная активность ребенка может выражаться в танце, пении или игре с музыкальными инструментами. Для данных видов детского творчества характерна массовость, так как каждый из них сразу привлекает внимание детей, побуждая их присоединяться. Эти виды детской деятельности назовем коллективным творчеством.

Таким образом, нами выделены следующие виды детской деятельности, предполагающие непосредственное взаимодействие с педагогом и способствующие проявлению активности ребенка:

- изобразительная деятельность;
- сюжетно-ролевая игра;
- познавательная деятельность;

- коллективное творчество.

Выделенные нами виды детской деятельности и активности представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 – Виды детской деятельности и активности

Кроме организации взаимодействия в различных видах деятельности, педагог дошкольного образования много работает непосредственно над оформлением помещения группы. Стараясь украсить помещение, педагоги часто совершают ошибки, ведущие к потере функциональности игровых материалов, снижению развивающего потенциала центров и зон детской активности. Оформление и содержание интерьера дошкольной группы в первую очередь должно быть направлено на создание условий для активности и познания ребенком предметов, объектов и свойств [Белкина, 2020; Полякова, 2015]. В соответствии с этим мы выделяем следующие критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды детского сада:

- самостоятельность ребенка в различных видах деятельности;
- востребованность детьми всех элементов и зон предметного пространства;
 - развивающее значение;
 - личная значимость для детей.

Данные критерии не умаляют роли эстетической стороны предметной среды, но подчеркивают ее развивающую функцию, приоритетную для работы в направлении интересов дошкольника. Это положение представлено на рисунке 6.



Рисунок 6 — Схема взаимосвязи критериев оценки развивающей предметно-пространственной среды

По мнению современных исследователей, исходным основанием оценки развивающей среды является «Принцип деятельности и ее соответствие возрасту детей» [Смирнова, 2008, с. 30]. Основным ориентиром является ребенок, для развития которого педагог планирует совместную деятельность и организует игровое пространство [Кларина, 2010]. Оценить качество и педагогическое значение предметного пространства можно только отношению ребенка к среде и ее объектам. Это критерии оценки развивающей среды, созданной для детей. Основная проблема педагогов в нарушении баланса между эстетической и развивающей ролью предметного пространства дошкольной группы. Важно выбрать правильное направление, при котором интерьер не будет перегружен излишними декоративными элементами, НО позволит активизировать деятельность дошкольника, наполнив ее новым смыслом [Белкина, 2018]. Данная схема подходит также для оценки детского творчества и взаимодействия педагога и ребенка.

Организуя образовательную деятельность детей или, оценивая результаты их творчества, важно обращать внимание на самостоятельность детей и развивающую составляющую данной деятельности, так как в творчестве ребенка главное не результат, а процесс, во время которого дошкольник приобретает новые навыки и самовыражается. Этот же критерий применим к оценке предметного пространства дошкольников. Как писал Н.Н. Иорданский: «Никто не создаст детского мира и переживаний лучше, чем сами дети» [Иорданский, 1925, с. 15]. Ребенок должен иметь возможность самостоятельно взять и убрать на место то, что ему нужно. Если все игрушки хранятся на верхних полках и в закрытых шкафах, ребенок не сможет быть свободен и самостоятелен в своем выборе и деятельности, так как ему постоянно приходится обращаться за помощью к взрослому. Важно обеспечить возможность для того, чтобы дети смогли все делать сами – играть, выбирать и убирать. Для этого при подборе мебели дошкольной группы следует отдавать предпочтение не готовым игровым уголкам, которые, занимая много места, ограничивают фантазию ребенка, а простым и удобным стеллажам с открытыми полками. Такой способ организации хранения игрового материала восходит к развивающей среде по системе Монтессори, когда все игрушки и предметы находятся на открытых полках и доступны детям [Монтессори, 2012; Поддьяков, 1977].

Вторым критерием оценки пространственной среды будет востребованность в детской деятельности игровых центров, зон и содержащихся в них материалов. Очень часто бывает, что изделия, созданные педагогами, детьми или их родителями не применяются в детской деятельности. Это может быть связано с излишней бережливостью воспитателей или отсутствием функциональности в изделии. В такой ситуации ребенок не видит ценности в вещах, которыми он не может пользоваться или которые ему не доступны. Востребованность в оформлении развивающей среды выражается в возможности и желании детей применять в своей деятельности предлагаемые материалы [Собкин, 2018].

В настоящее время одним из популярных направлений в организации развивающей предметно-пространственной среды стало создание тематических

помещений – детские библиотеки, лаборатории, музеи, автогородки и мастерские по профессиям. Подобное веяние не ново – в начале прошлого века в советских детских садах предпринимались попытки организации рабочих комнат и помещений для самостоятельного детского труда [Белкина, 2014]. Дошкольников привлекали к деятельности с инструментами, техническим оборудованием. В наше время все чаще тематические помещения и групповые зоны детского сада носят формальный характер, поскольку их наполнение детям недоступно или бесполезно. Яркий пример невостребованности – уголки народной культуры, в которых педагоги размещают образцы русских народных промыслов (расписная посуда, глиняные игрушки и т.д.). Востребованы ли они детьми? И какую цель преследует педагог, создавая этот уголок? Как писала А.П. Усова, «не нужно тащить к детям старинные костюмы и занимать их этнографией, не нужно обилие украшений, создающих «русский стиль», потому что это будет театральной бутафорией» [Усова, 1972, с. 13]. Исходя из видов детской деятельности, предпочтительнее не делать из этих предметов выставку, а предоставить их для игры детей, разрешая сервировать кукольный стол вышитой скатертью и хохломской посудой, резать игрушечные овощи на городецкой доске и т.д.

Сформулируем краткие практические описания выделенных нами критериев оценки развивающей предметно-пространственной среды детского сада:

- Стимулирование самостоятельности может выражаться как в организации хранения игровых материалов, так и в процессе детской деятельности. Все материалы должны быть расположены так, чтобы ребенок мог самостоятельно доставать и убирать нужные объекты. Предлагаемые детям материалы и виды деятельности должны соответствовать возможностям дошкольников и предполагать самостоятельное выполнение всех этапов деятельности при минимальной помощи педагога.
- Востребованность игровых материалов, зон и центров активности выражается в постоянном к ним интересе детей, предоставлении возможности использования всех материалов в самостоятельной детской деятельности. Каждый

предмет и материал, выставляемый для детей, должен иметь ценные игровые качества и возможности. Вещи, с которыми нельзя или не интересно играть, не будут востребованы детьми.

- Развивающее значение пространственной среды это наполнение группы объектами и предметами, побуждающими детей к рассуждению, вопросам, познавательной или творческой деятельности. Это могут быть незнакомые предметы, книги, фотографии и иллюстрации о событиях или темах, волнующих детей; игры, игрушки или условия для занимательной деятельности с различными материалами и веществами (стол для песка и воды, коллекции природных и других материалов, предметы для экспериментирования и творчества).
- *Личная значимость* предметного пространства для ребенка может выражаться в наличии предметов, связанных с детьми, посещающими группу и их семьями. К таким предметам относятся фотографии детей и семей, рисунки, поделки, предметы быта и декора, созданные детьми, их родителями, напоминающими ребенку о семье или приятных событиях.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на разнообразие видов деятельности дошкольника в детском саду, успех ребенка зависит только от педагога. Каждый вид детской деятельности требует специальных условий, созданных в предметной среде. Для того, чтобы предметное пространство отвечало потребностям дошкольника и соответствовало особенностям детского коллектива, посещающего группу, педагогу важно продумать наполнение игровых зон и центров, а также их расположение относительно друг друга [Современный детский ..., 2019; Организация развивающей ..., 2014]. Это особое направление профессиональной деятельности воспитателя, связанное проектировочными навыками, дизайнерскими способностями и основанное на педагогическом наблюдении за детьми [Белкина, 2018]. Выбор подхода (направления) к организации развивающей предметно-пространственной среды составляет особую сложность. В частности, О.В. Дыбина, Л.А. Пенькова и Н.П. Рахманова выделяют следующие направления построения развивающей среды:

- Построение развивающей предметно-пространственной среды с учетом комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса.
- Создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей образовательную деятельность в процессе организации различных видов детской деятельности.
- Создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей решение программных образовательных задач как в совместной деятельности взрослого и детей в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в самостоятельной детской деятельности (возникающей по их инициативе и разворачивающейся по их замыслу).
- Создание развивающей предметно-пространственной среды интегрированных видов деятельности детей [Дыбина, 2015].

Основные подходы к построению развивающей предметнопространственной среды детского сада определяют и варианты конструирования ее содержания:

- по видам детской деятельности;
- по образовательным областям;
- интегрированный (смешанный) вариант.

Первый вариант организация развивающей предметно-пространственной среды подразумевает создание в группе условий для всех видов детской деятельности, которые выделены и в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования: игровой (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и т.д.); коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослым и сверстниками); познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними); восприятия художественной литературы и фольклора; самообслуживания и элементарного бытового труда (в помещении и на улице); конструирования из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал; изобразительной (рисование, лепка, аппликация); музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных

произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах); двигательной (овладение основными движениями) [Российская Федерация, ..., 1016, с. 11].

Одновременно содержание развивающей предметно-пространственной среды должно соотноситься и с образовательными областями, обеспечивающими развитие ребенка. Ведущих образовательных областей четыре: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Оба подхода вполне соотносимы, поскольку совершенно очевидно, что детская деятельность, как индивидуальная, так и коллективная, в условиях предметной среды позволяет реализовать задачи, связанные со всеми образовательными областями: стимулировать познание ребенком окружающего мира, его свойств, закономерных связей, эстетической его стороны, обеспечить овладение дошкольником способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, укрепить его физическое развитие.

Каждый из подходов имеет свои преимущества. Вместе с тем, именно интегрированный наполнению развивающей подход К предметнопространственной среды наиболее полно удовлетворяет потребности ребенка в самостоятельности, инициативе и творчестве. При таком подходе дети играют там, где им удобно, а не там, где решил воспитатель. Педагогу нужно лишь внимательно присмотреться к играм детей и разместить оборудование и игрушки так, чтобы детям было комфортно, поместить в разные места зоны двигательной активности и тихих настольных игр, зону экспериментирования и зону уединения. Важно постараться учесть все виды детской деятельности и обеспечить соответствующие зоны необходимым оборудованием, материалами. Таким образом, будет осуществлен интегрированный подход наполнению развивающей среды, поскольку при создании условий для всех видов детской деятельности, автоматически будут учтены и все образовательные области [Шакирова, 2018в].

И еще один аспект проблемы организации и наполнения содержания развивающей предметно-пространственной среды, на наш взгляд, важен: ее компонентный состав.

С.Л. Новоселова определила систему развивающих сред детского сада, в которой под базисными компонентами подразумеваются различные помещения дошкольного учреждения. Стоит отметить, что эта система задает высокие требования к проектированию и финансированию дошкольных учреждений, поскольку, среди базисных компонентов определены дизайн-студия, компьютерно-игровой комплекс, детская библиотека и видеотека, зимний сад, музыкальный и театральный комплекс, физкультурно-оздоровительный комплекс, а также дополнительный помещения и помещения, обеспечивающие быт детского учреждения [Новоселова, 2001].

Но в педагогических и методических работах далеко не однозначно решается этот вопрос. Рассмотрим несколько вариантов классификации компонентов предметно-пространственной среды. В частности, одна из таких классификаций предполагает наличие в игровом пространстве следующих компонентов:

- Содержательный включает элементы с учетом образовательной программы дошкольного учреждения (то есть материалы, специально подобранные или изготовленные по теме реализуемого проекта).
- Материальный материалы и оборудование, наполнение уголков или зон активности детей.
- Организационный совокупность пространственных параметров среды. Четыре зоны здесь являются ведущими: зона выбора и самоопределения, рабочая зона, активная и спокойная. Так, в зоне выбора и самоопределения предполагается размещать материалы и оборудование для различных видов деятельности детей, чтобы дошкольники могли самостоятельно выбирать материал для игры и располагаться с ним в других зонах группы. Рабочая зона место для занятий. Здесь располагаются столы и другое оборудование для познавательной и продуктивной деятельности дошкольников. Активная зона это

пространство для игр, а спокойная зона предназначена для отдыха и уединения детей

- Личностный — те условия, которые позволяют детям взаимодействовать друг с другом, с взрослым, индивидуализировать процесс жизнедеятельности [Дыбина, 2015].

Здесь стоит отметить современный зарубежный подход к организации пространства группы детского сада, основанный следующих зон: игровая, зона физической активности, исследовательская (место для экспериментирования, например, для игр с песком и водой), интеллектуальная (настольные игры, книги, игры на развитие мелкой моторики) и зона уединения. Особое место в данной системе организации пространства группы занимает связанное с детьми оформление пространства. Детские рисунки, поделки, фотографии и другие продукты деятельности могут и должны располагаться в разных зонах и центрах активности, кроме того, должно быть выделено место для постоянного размещения детских работ (периодически сменяющаяся выставка) [Хармс, 2016; 2019].

Отечественная система организации предметной среды детского сада в середине двадцатого века была построена на уголках по интересам. В каждой группе были организованы: кукольный уголок (домоводство), книжный, строительный, творческий (рисование), уголок костюмов для переодевания, место для настольных игр. Кроме того, педагогам рекомендовалось привносить в группу расходные и бросовые материалы и дополнения для игр (лоскутки ткани, коробки, веревки, картон и многое другое) [Буре, 1979]. Современные международные требования к условиям для детской активности очень напоминают эту, классическую для отечественной системы дошкольного образования, организацию игровых уголков.

Подчеркнем, что в современном детском саду наполнение и размещение зон и центров детской активности будет зависеть от нескольких факторов:

- особенности группы детей (возраст, количество, гендерное соотношение, наличие воспитанников с ограниченными возможностями здоровья);
- текущие (актуальные) интересы детей (чем дети увлекаются или интересуются сейчас);
- интересы и умения педагога (возможность организовать работу по росписи и художественному оформлению помещения, изготовлению оборудования, организации творческой или исследовательской деятельности детей и т.д.);
- архитектурные особенности помещения (площадь и форма помещения, наличие или отсутствие спальни, возраст и состояние здания и мебели, другие особенности) [Комарова, 2020; Шакирова, 2018б].

Это значит, что невозможно подобрать единый универсальный способ организации и наполнения развивающей предметно-пространственной среды, но следует учитывать выделенные условия, из которых основным являются возрастные особенности детей.

1.4 Модель формирования развивающей предметнопространственной среды дошкольной организации с учетом возраста детей

В данном параграфе мы рассмотрим варианты реализации основных требований ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде, исходя из интегрированного подхода к ее конструированию. В качестве основного фактора, влияющего на выбор содержания и наполнения предметного пространства, выступают возрастные особенности дошкольников, требующие разработки модели организации развивающей среды для каждой возрастной группы детей. На основе образовательных потребностей и возможностей ребенка, связанных с его возрастом, будут составлены рекомендации к компонентному составу группового пространства для детей раннего, младшего, среднего и

старшего дошкольного возраста. Деятельность педагога по организации развивающей среды мы рассматриваем как *особый вид дизайна*, основанный на одновременном решении педагогических и эстетических задач оформления пространства и использования его элементов во взаимодействии с ребенком.

Как мы уже выяснили, педагогу необходимо не только регулярно общаться с дошкольником и в различных формах организовывать детскую деятельность, но и создавать ту среду, которая стимулирует активность и творчество ребенка. Рассмотрев виды детской деятельности, историю понятия развивающей предметной среды, а также зарубежный опыт создания и наполнения предметно пространства детского сада, можно подробно остановиться на формировании развивающей среды с учетом возрастных особенностей различных групп дошкольной организации.

Существует ряд работ, посвященных организации пространства детского сада [Дыбина, 2015; Микляева, 2018; Полякова, 2008 и др.]. Они представляют собой описание оборудования и игрового материала для групп детского сада. Работа по проектированию развивающей среды детского сада должна вестись с учетом возрастных и иных особенностей группы детей и основываться на требованиях, предъявляемых к развивающей предметно-пространственной среде детского сада. В соответствии с этим, педагогу дошкольного образования необходимо обеспечивать детей игровыми только материалами оборудованием, но и создавать особое пространство, связанное с текущими интересами детей, меняющееся с развитием ребенка и предоставляющее возможности для различных видов детской деятельности.

Рассмотрим несколько аспектов содержания и построения развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста.

Повторим, что выделяют шесть *требований* к организации развивающей предметно-пространственной среды детского сада: насыщенность, вариативность, доступность, трансформируемость, безопасность и полифункциональность [Российская Федерация ..., 2016]. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным особенностям детей, их количеству в группе. Подбирая игровой

материал, педагоги должны создавать условия для одновременной игры нескольких детей, а, следовательно, в пространстве группы должно быть достаточное количество игрового, раздаточного материала, атрибутов для сюжетно-ролевых игр [Перечень оборудования ..., 2006]. Вариативность предполагает периодическую сменяемость игрового материала, предоставление возможности выбора различных видов деятельности игрового пространства. Доступность среды определяется возможностью свободного доступа детей к игровому материалу, его исправность. Чем младше дети, тем ниже располагаются игрушки и пособия, в зоне досягаемости и внимания детей. Возможность изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, меняющихся интересов летей диктует трансформируемость пространства, что возможно за счет передвижного оборудования и мебели. Все элементы предметно-пространственной среды должны быть надежны, исправны. Только так возможно достижение требования безопасности развивающей среды. Под полифункциональностью понимается наличие в группе матов, мягких модулей, ширм, т.е. не обладающих жестко способом употребления закрепленным предметов оборудования. Это необходимо, чтобы дети могли сами перемещать эти предметы, использовать их для временного зонирования группы в соответствии с игровым замыслом или наделять новыми игровыми функциями [Российская Федерация ..., 2016]. О многообразии использования игровых материалов детьми писала А.П. Усова: «Дидактические игрушки – пирамидки, чашки, яйца – имеют бытовое назначение, дети делают телефон из двух половинок яйца, тарелки, чашки — из колечек. Мягкие игрушки – мишка, петух, заяц – используются широко и многообразно: мишка – «сыночек», участник поездок, зайка – спит, болен. Двигатели – автомобиль, тележка - обычно используются по прямому назначению. Стулья обыкновенные и детские превращаются в мост, паровоз, автомобиль и т. д. Самое широкое использование получает маленький коврик, он употребляется как крыша дома, как одеяло, скатерть, для завертывания кукол и т. д.» [Усова, 1976, с. 22]. Требование трансформируемости пространства соблюдается при использовании незакрепленной детской мебели и переносного игрового оборудования. Складные ширмы, передвижные центры экспериментирования, составная секционная мебель — заметно облегчают задачу организации игрового пространства, гибкого зонирования и экономии места. Но в условиях нехватки средств немногие дошкольные учреждения могут себе позволить подобное оборудование. Существующая схема зонирования на рабочую и игровую зоны в групповых помещениях подразумевает командную игру, в то время как многие дети ищут уединения. Необходима более сложная организация пространства, включающая как места для игр большого количества детей, так и отдельные места для игры 1-3 человек, места для уединения детей.

Таким образом, определив возрастные особенности детей дошкольной группы, выявив дополнительные нюансы в ее составе (гендерное соотношение, физическое состояние детей, их текущие интересы), определив основные виды детской деятельности и необходимые для нее материалы, педагог может самостоятельно осуществить моделирование развивающей среды. Для этого сконструировать предметное пространство, определив нужно основные функциональные зоны группового помещения, выбрать подход к наполнению центров активности и их расположению. Важно также продумать способ соблюдения вариативности и других требований к развивающей среде, выбрать материалов, дополнительных пособий хранения сменных предусмотреть возможность максимальной самостоятельности ребенка созданной среде [Микляева, 2012].

Для того чтобы игровое пространство было интересно и доступно ребенку, нужно создавать условия для различных видов детской деятельности. *В раннем возрасте* такими видами являются:

- предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками;
- экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.);

- общение со взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого;
- самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложкой, совком, лопаткой и пр.);
 - восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок;
 - двигательная активность.

Как мы уже отмечали, развивающая предметно-пространственная среда состоит ИЗ нескольких компонентов: содержательный, материальный, организационный, личностный. Исходя из выделенных компонентов, прежде всего, следует установить организацию пространства группы – основные зоны и Затем. ИХ расположение. определив содержание (основные задачи образовательной работы детьми), можно переходить материальному компоненту среды – подбору материалов и элементов для наполнения игровых зон и центров активности. На рисунке 7 представлена структурно-содержательная развивающей предметно-пространственной среды дошкольной модель организации с учетом возрастных особенностей детей.

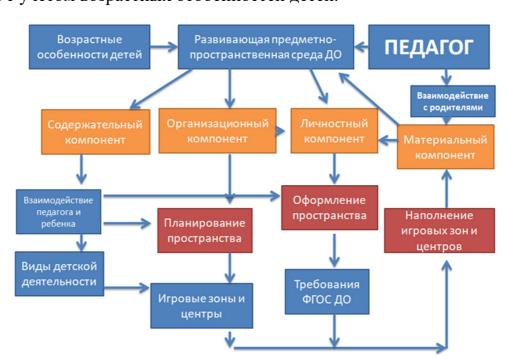


Рисунок 7 — Модель формирования развивающей предметнопространственной среды дошкольной организации с учетом возрастных особенностей детей

В соответствии с разработанной моделью рассмотрим организацию предметного пространства дошкольных групп каждой возрастной категории: ранний возраст (1,5-3 года), младший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет), старшие дошкольники (5-7 лет). Для детей раннего возраста можно предложить следующую организацию пространства группы: рабочая зона (настольные игры, питание), игровая зона (сюжетно-ролевые игры), зона интересов (материалы для экспериментирования и исследования). Определив основные функциональные зоны группы, нужно продумать организацию каждой из них. Например, рабочая зона представляет собой некоторое количество столов и стульев, за которыми дети обедают и играют в настольные игры. Поэтому рядом с этой зоной нужно расположить стеллаж или другое место хранения игрушек, настольных игр для раннего дошкольного возраста. Здесь же могут находиться книжный уголок и материалы для рисования – мелки и цветные карандаши.

Неподалеку от рабочей зоны можно расположить *игровую зону*. В ней должны быть материалы и оборудование, необходимые для сюжетно-ролевых игр и подражательной деятельности. При оборудовании этой зоны обязательно учитывать гендерный подход, включив в наполнение материалы и атрибуты как для девочек, так и для мальчиков. Цель создания игровой зоны — обеспечить дошкольников раннего возраста возможностью предметной и подражательной деятельности, то есть повторить то, что делает взрослый, когда его видит ребенок. Для этого важно продумать, какие виды работ взрослого ребенок видел и захочет повторить, а потом создать для этого условия.

Прежде всего, ребенок видит своих родителей и хочет повторить их деятельность. Мама ведет работу по домашнему хозяйству (стирка, сушка и глажение белья, приготовление пищи, мытье посуды), уходу за ребенком (кормление, одевание, купание). Папа водит машину, ремонтирует различные предметы. Кроме родителей ребенок встречается с трудом других взрослых – врача, продавца, водителя. Поэтому, создавая условия для сюжетно-ролевой игры дошкольника, необходимо предоставить возможность подражания именно этим видам деятельности.

Зона интересов включает в себя различные центры активности ребенка, расположенные в разных частях группового помещения, поскольку интересов у дошкольника много:

- интерес к предметам и их устройству;
- к изображению и оставляемому следу;
- к веществам и их свойствам;
- к движению;
- к себе и другим людям.

Определив основные центры детских интересов, нужно определить их наполнение и организацию, создавая условия для самостоятельности ребенка и проявления инициативы. Н. Н. Поддьяков выделял экспериментирование в качестве основного вида детской деятельности, связанного с поиском, в котором происходит развитие дошкольника, обусловленное самостоятельной его [Поддьяков, 2009]. Предметное активностью пространство младшего дошкольника должно представлять максимум возможностей ДЛЯ экспериментирования в различных формах. Это позволит ребенку проявлять активность в игровых центрах, организованных в соответствии с его интересами:

- Интерес к предметам и их устройству этот центр может быть представлен в группе в виде дидактического стола с набором материалов для сенсорного развития и мелкой моторики (вкладыши, пирамидки, лабиринты, шнуровки и т.п.). Для экономии места в помещении рекомендуем использовать вертикальное пространство группы стены. На них можно разместить большие развивающие поверхности бизиборды с большим количеством разнообразных приспособлений и объектов для развития детской инициативы, мелкой моторики и мышления.
- *Интерес к изображению и оставляемому следу*. Ребенок раннего возраста больше интересуется не результатом изобразительной деятельности, а процессом. Рисование раннего дошкольника больше похоже на эксперимент с изобразительными материалами, силой нажима и направлением движения руки. Педагогу важно удовлетворить интерес ребенка и создать условия, при которых

такая изобразительная деятельность не будет вредить пространству и самому малышу.

- Интерес к веществам и их свойствам реализуется через создание условий для экспериментирования с сыпучими продуктами (песок, пшено, рис) и водой. Для этой цели может быть создан отдельный центр деятельности, представляющий собой специальный стол с углублениями для песка и воды. Также для игр с сыпучими материалами можно использовать углубленные подносы, тазы или контейнеры, в которые педагог насыпает песок или крупу, чтобы дети могли на ней рисовать, закапывать мелкие игрушки, насыпать в бутылочку или воронку, просеивать ситом, высыпать из лейки и т.п.
- Интерес к движению выражается в создании в группе условий для двигательной активности ребенка. Проявление такого интереса требует большого пространства и внимания взрослого, поэтому игрушки, стимулирующие движение, следует размещать в центральной зоне группы, чтобы дети могли двигаться, не мешая другим играющим и не встречая на пути преград и опасностей. Игрушки для движения (машинки, мячи, каталки, коляски) также должны быть доступны детям и размещены удобно для детского пользования (самостоятельно взять и быстро убрать). Машины следует выбирать крупные, прочные и с хорошо крутящимися колесами. Однако, создание условий только для бега и быстрого перемещения может способствовать упрощению игры ребенка. Поэтому важно организовывать пространство так, чтобы оно побуждало к другим, более сложным играм и видам деятельности. Переключить внимание ребенка с примитивного катания машины к более сложной игре можно, разместив рядом с машинами материал для создания крупных построек (большие пластмассовые кубики и легкие напольные конструкторы). Таким образом, ребенок, устав катать машину, захочет построить для нее гараж, дорогу или забор. Создавая постройку, дошкольник продолжит двигаться, но деятельность его уже будет более осмысленна.
- *Интерес к себе и к людям*. Важно предоставить ребенку возможность наблюдать за собой и своими сверстниками, сравнивать себя с другими, изучать

движения и эмоции. С этой целью на стене в группе можно разместить большое зеркало в рост ребенка. Наблюдая за собой и другими, дети осознают себя, свои отличия и особенности, узнают части тела и как ими пользоваться.

Мы рассмотрели примерную схему конструирования предметного пространства для детей раннего дошкольного возраста. По аналогии можно сконструировать развивающую среду младшей группы, начав с определения возрастных особенностей младших дошкольников. В возрасте 3-4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Основными особенностями младшего дошкольного возраста являются стремление ребенка к самостоятельности, появление намеренного характера в действиях, расширение жизненного опыта и высокое стремление к общению.

Исходя из выделенных ранее компонентов развивающей предметнопространственной среды, необходимо продумать расположение игровых и функциональных зон и их направленность. Это — организационный компонент развивающей среды. Для детей младшего дошкольного возраста можно разделить группу на четыре условные зоны: рабочая зона, игровая зона, зона выбора и активно-транзитная зона.

Рабочая зона. Дошкольники 3-4 лет уже имеют определенный жизненный и игровой опыт, они любят играть в настольные игры и рассматривать книги. Для обеспечения данных видов деятельности в рабочей зоне размещаются столы и стеллажи с полками для книг, настольных игр и дополнительных материалов. Кроме сказок важно иметь в книжном уголке рассказы о природе, людях, детские журналы. Особый интерес детей вызовут нестандартные книги – разного размера, книги-раскладушки, книги-панорамы и виммельбухи. В качестве настольных игр младших для дошкольников будут полезны пазлы с крупными деталями, детское домино, мозаика, тематическое детское лото, парные и разрезные картинки, простые головоломки танграм, шнуровки, настольные конструкторы. Для игры с конструктором геометрических форм дошкольнику понадобятся ИЗ дополнительные материалы – мелкие фигурки животных, людей, автомобилей, деревьев и т. п. Важно обеспечить удобное хранение этих материалов (желательно в широких коробках или прозрачных контейнерах) и расположить их рядом с конструктором.

Рядом с рабочей можно разместить *игровую зону*. В этой зоне необходимо создавать условия для сюжетно-ролевой игры дошкольников. Поскольку к этому возрасту жизненный опыт ребенка уже расширился, то важно создавать условия не только для игр, связанных с подражанием родителям (домоводство, мастерская), но и другим взрослым, с профессиями которых ребенок уже знаком (врач, продавец, парикмахер). Важное условие продолжительной и успешной сюжетно-ролевой игры дошкольника — это обеспечение полного набора атрибутов для каждого сюжета, а также создание условий для одновременной игры нескольких детей. Это значит, что атрибуты и аксессуары для игр нужно иметь не в одном экземпляре, чтобы дети не ссорились из-за шляпки или сумочки.

В младшем дошкольном возрасте ребенок стремится к самостоятельности, хочет показать, как он похож на взрослого и поэтому особенно важно создать условия для игры, которая очень напоминает жизнь взрослых. Кроме того, в этом возрасте дети могут иметь необходимость в отдыхе и уединении. Для этого подойдет обустройство небольшого уголка, который будет играть роль домика или уголка уединения. В зависимости от игровой ситуации дети могут придавать этому домику разные функции – спальня для куклы, дом для семьи, магазин, комната. Эта мини-зона может быть выделена при помощи гибкого зонирования (легкой переносной ширмой), маркера пространства (коврика или покрывала) – в таком случае она будет трансформируемой, и дети смогут ее организовать в любом месте группы. В эту зону можно поместить подушки, маты или мягкую детскую мебель, чтобы дети смогли полежать, посидеть или тихо поиграть [Дикен, 2015].

Третья зона, которую мы условно назвали *зоной выбора*, состоит из нескольких центров детской активности: строительство (кубики); изобразительная деятельность; познавательная деятельность.

Для центра строительства необходимо выделить достаточное количество места, причем не на проходной части группового помещения. Это необходимо для того, чтобы дети могли сооружать обширные постройки, которые не будут ежеминутно разрушаться проходящими и пробегающими мимо детьми. Для обеспечения доступности важно иметь большое количество строительных деталей, достаточное для одновременной игры нескольких детей. Важно также обеспечить разнообразие видов конструктора как по размеру деталей, таки по способу их скрепления и материала изготовления.

Центр изобразительной деятельности для дошкольников нужно размещать в освещенной зоне группы, вдалеке от мест активных и шумных игр. Этот центр может быть организован в виде стола, на котором расположены изобразительные и расходные материалы (цветные карандаши, мелки, фломастеры, листы бумаги).

Познавательная деятельность В младшем возрасте дошкольном осуществляется через предметную. Поэтому очень важно обеспечить в группе разнообразие различных материалов, с которыми может манипулировать ребенок. Это могут быть некоторые природные материалы (ракушки, орехи, камни, песок, крупы) и предметы быта, с которыми дошкольник может придумать интересную игру (прищепки, стаканчики, поролоновые губки). Для игр с этими материалами лучше выбрать место за столом, поэтому размещать этот центр стоит рядом с рабочей зоной, чтобы дети могли подойти, взять нужный материал и сразу же расположиться с ним за столом. Хранить каждый материал лучше в открытых коробках, широких корзиночках или прозрачных контейнерах, чтобы детям было удобно брать и выбирать.

Четвертой зоной, выделенной нами для организации развивающей предметно-пространственной среды младших дошкольников, является активно-транзитная зона. Это зона, объединяющая остальные части группового пространства, является местом активных игр и перемещений дошкольников (катание машин, каталок, колясок), здесь дети могут устраивать коллективные драматизации и танцы. С этой целью в данной зоне можно разместить некоторый реквизит, стимулирующий музыкальную, танцевальную и театральную

деятельность дошкольников — ширму и игрушки для кукольного театра, маски, детские музыкальные инструменты (бубны, колокольчики, ложки), реквизит для танцев — платочки, ленточки. Кроме того, в активно-транзитной зоне можно разместить крупные напольные пазлы, чтобы дети сразу могли их собирать в этой зоне, не мешая тем, кто играет в других уголках.

Работая над конструированием игрового пространства средней группы, также нужно выявить основные особенности детей данного возраста:

- развитие игровой деятельности и ориентация на однополые игры;
- развитие изобразительной деятельности как формы игровой индивидуальной деятельности;
 - развитие воображения и фантазии;
- потребность в познавательном развитии, интеллектуальном общении и получении новой информации.

Для детей среднего дошкольного возраста можно разделить группу на четыре условные зоны: рабочая, игровая и активно-транзитная зона, а также зона природы, науки и творчества.

Подобное условное зонирование предлагается нами и для младшей группы, но в среднем дошкольном возрасте оно будет несколько сложнее. Во-первых, зона выбора превращается в зону природы, науки и творчества, во-вторых, игровая зона делится на центр игры мальчиков и центр игры девочек. Это особенно важно, поскольку в среднем дошкольном возрасте возрастает потребность в познавательной деятельности и возникает преобладание однополых игр и общения. Рассмотрим подробнее организацию пространства и наполнения каждой зоны.

Рабочая зона. Дошкольники 4-5 лет уже имеют определенный жизненный и игровой опыт и предпочтения, они любят играть в настольные игры и рассматривать книги. Для обеспечения данных видов деятельности в рабочей зоне размещаются столы и стеллажи с полками для книг, настольных игр и дополнительных материалов. Кроме сказок важно иметь в книжном уголке рассказы о природе, людях, детские журналы и тематические подборки

литературы. Рабочая зона средней группы включает в себя различные виды настольных игр (домино, лото, шнуровки, мозаика и т.д.). Кроме готовых настольных игр, дети этого возраста очень любят играть со счетными палочками: выкладывают из них сложные узоры, а иногда даже буквы и цифры. Особый интерес дошкольники 4-5 лет проявляют к наборам настольного деревянного конструктора, обыгрывая постройки при помощи мелких фигурок людей и животных.

Как мы уже говорили, *игровая зона* для средних дошкольников должна быть разделена по гендерному принципу, в ней можно выделить несколько игровых центров, которые будут размещены в разных частях группы или неподалеку друг от друга. Важно предоставить детям возможность для самостоятельного зонирования помещения. Это можно сделать при помощи легких переносных ширм или мягких модулей, с помощью которых дети самостоятельно смогут отгораживать свое игровое пространство в соответствии с игровым замыслом.

Поскольку в средней группе дошкольники сосредотачивают свое внимание на общении и определении социальных ролей, то повторение действий уже пропадает. Значит, меняется и подход к созданию условий для сюжетно-ролевой игры. Если в младшем и раннем дошкольном возрасте важно было создать условия для реализации потребности подражать взрослым, то для средней группы необходимо обеспечение возможностей для разнообразия сюжетов, их усложнения и совмещения.

В сюжетно-ролевой игре младшие дошкольники хотят понять межличностные отношения и научиться их выстраивать. Поэтому в играх на тему домоводства отходят на второй план действия по стирке белья и сервировке стола, уход за младенцем также становится поводом к общению. Это значит, что можно убрать из игровой зоны девочек сушилку для белья, мойку или ванночку для стирки и мытья, освободив место для самостоятельного разворачивания сюжета. Важно сохранять достаточное количество и разнообразие реквизита и атрибутов для переодевания. Детям необходимы шляпки, сумочки, платки,

повязки, очки, юбки, куски ткани. Для обыгрывания сюжетов, связанных с профессиями, понадобятся костюмы для переодевания.

Поскольку в среднем возрасте у дошкольника начинает сильно развиваться воображение и фантазия, то к привычным сюжетам игр в магазин, салон красоты и больницу добавятся и фантастические — феи, принцессы, волшебные животные и т.п. Для разыгрывания этих сюжетов необходимы новые атрибуты — венки, короны, диадемы, крылья, «волшебные палочки», плащи и фата (венок со шлейфом). Организация игровой зоны для девочек может включать следующие мини-зоны: кухню, столовую и домик. Домик может быть использован и как место уединения, для чего в нем должны быть маты или подушки, позволяющие ребенку полежать и расслабиться, также можно в нем поселить кукол. В данной зоне необходимо поместить зеркало (желательно большое), чтобы дети смогли разыгрывать сюжеты, связанные с модой, салоном красоты и переодеванием. Очень важно иметь в этой зоне игрушечные телефоны, желательно несколько образцов разного вида — они необходимы для стимулирования речевого общения детей и обогащения игровых сюжетов.

Меняется и подход к сюжетно-ролевым играм мальчиков. Для этих игр остаются популярными сюжеты на тему мастер, полицейский и военный. Атрибуты в виде фуражек, касок, рабочих жилетов, жезлов и рулей все еще необходимы, однако у мальчиков сюжетно-ролевые игры все больше начинают переходить в строительные. Поэтому в данной зоне необходимо разместить наборы напольного конструктора разных видов (деревянные и пластмассовые строительные наборы с деталями без крепления и с различными способами крепления).

Мы рассмотрели организацию рабочей и игровой зон для детей среднего дошкольного возраста. Теперь перейдем к зоне природы, науки и творчества. Кроме природных, в этой зоне можно разместить и бросовые материалы, стимулирующие познавательную и творческую активность ребенка. Это могут быть поролоновые губки, пластиковые стаканчики разных цветов и размеров, палочки от мороженого, прищепки, крышки от бутылок, пуговицы. Из этих

материалов можно строить, выкладывать узоры, а также применять для простых опытов.

Отдельной частью зоны природы и науки станет зона живой природы. Здесь нужно разместить растения для ухода, наблюдения и экспериментирования. Растения для ухода должны иметь хорошо просматриваемые части (стебель, лист, цветок), лучше, если это будут несколько растений разного вида, желательно цветковых, чтобы дети могли сравнивать их внешний вид, время цветения и особенности ухода. Для создания условий по уходу за растениями в этой зоне нужно разместить детские лейки, инструменты для рыхления, ведерки и тряпочки для протирания листьев. Кроме трудовой и научной деятельности дошкольника, важно обеспечить ее отражение в пространстве группы. Поэтому зона природы и науки содержит в себе центр творчества. Центр творчества для дошкольников нужно размещать в освещенной зоне группы, вдалеке от мест активных и шумных игр. Для привлечения интереса детей к рисованию, важно внести вариативность в организацию данного центра – периодически вносить новые материалы. Кроме размещения результатов изобразительной деятельности в этой зоне важно размещать и результаты деятельности познавательной, например, зарисовки наблюдения за погодой [Слободчиков, 2010].

Активно-транзитная зона объединяет остальные части группового пространства, как и в младшем возрасте, предназначена для активных игр и перемещений дошкольников (катание машин, колясок), здесь дети могут устраивать коллективные драматизации и танцы.

Конструирование развивающей предметно-пространственной среды для детей старшего дошкольного возраста также нужно начинать с определения их основных особенностей:

- переход к более сложным видам деятельности, основанным на произвольности, умении контролировать свои действия и оценивать их результат;
- зарождение социальных потребностей (быть взрослым и выполнять важные дела);

- потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами;
- формирование рефлексии способности анализировать себя и свою деятельность.

Основные виды деятельности старших дошкольников практически не отличаются от средней группы, меняется только их смысл, усложняется замысел и увеличивается интерес к настольным играм и интеллектуальной деятельности. Это значит, что площадь и наполнение рабочей зоны нужно увеличить. Кроме рабочей, для детей старшего дошкольного возраста можно выделить еще три условные зоны: игровую, зону природы и науки и зону творческого самовыражения. Каждая зона представляет собой набор центров активности ребенка.

Рассмотрим организацию *рабочей зоны*. В ее состав входят следующие центры детской активности: книги; мелкая моторика; настольные игры (мышление и соревновательность).

В книжном центре старших дошкольников должно быть разнообразие книг по темам и форматам. Кроме сказок и произведений о животных, старшие дошкольники должны иметь достаточное количество познавательной литературы: это энциклопедии, детские познавательные журналы, а также литература, связанная с текущими интересами детей (динозавры, техника, природные явления и пр.). Особое значение имеют материалы, ориентирующие на подготовку к школе — буквари, азбуки, книги с крупными буквами, настенный алфавит, карточки с буквами и цифрами и т.п. В рабочей зоне группы для старших дошкольников важно разместить игры и материалы, способствующие развитию мелкой моторики [Смирнова, 2016]. Это не только необходимое условие подготовки ребенка к обучению в школе, но и привлекательное занятие детей 5-7 лет. Они могут создавать сложные узоры на шнуровальных планшетах, выкладывать буквы и цифры из счетных палочек, любят играть с мелкими конструкторами. Домино и лото необходимо использовать не только с картинками, но и с буквами, цифрами. Детям 5-7 лет необходимы игры-

головоломки и игры, в которые можно играть вдвоем, отмечая, кто выиграл. Для этого подойдут логические игры и головоломки типа катамино, головоломкитанграм, кубики со схемами.

Как и в средней группе, игровая зона для старших дошкольников должна быть разделена по гендерному принципу. Важно предоставить детям возможность для самостоятельного зонирования помещения. Это можно сделать при помощи легких переносных ширм или мягких модулей, с помощью которых дети самостоятельно смогут отгораживать свое игровое пространство в соответствии с игровым замыслом. Поскольку старшие дошкольники уже имеют значительный жизненный и игровой опыт, сюжетно-ролевые игры для них постепенно отходят на второй план. В них остаются привлекательными уже не предметная деятельность и социальные отношения, как в младшем и среднем возрасте, а преобразование пространства и себя [Смирнова, 2013]. Сюжеты на тему домоводства, больницы и магазина становятся не столь актуальными, поэтому реквизит для этих игр можно постепенно заменять на универсальные (полифункциональные) материалы – ткани, коробки.

В старшей группе сюжетно-ролевые игры дошкольников в основном направлены на постройку и самостоятельное оборудование игровой зоны («строим дом», «готовим пикник»), а также на переодевание и украшение («показ мод», придумывание костюмов и головных уборов из подручных средств). Для сюжетно-ролевых игр мальчиков понадобятся атрибуты для переодевания (фуражки, дорожные жилеты и т.д.). Кроме того, необходимо предусмотреть возможность перехода к строительству и обыгрыванию построек – разместить в этой зоне конструкторы с крупными деталями, фигурки людей, животных, деревьев, миниатюрных автомобилей и спецтехники.

В зоне природы и науки нужно разместить природные и бросовые материалы для экспериментирования и коллекционирования. Для игр с этими материалами лучше выбрать место за столом, поэтому размещать этот центр стоит рядом с рабочей зоной, чтобы дети могли подойти, взять нужный материал и сразу же расположиться с ним за столом. Хранить каждый материал лучше в

открытых коробках, широких корзиночках или прозрачных контейнерах, чтобы детям было удобно брать и выбирать. Контейнеры должны быть подписаны крупными печатными буквами, чтобы ребенок проявлял интерес к изучению букв и чтению. В этой же зоне нужно расположить дополнительные приспособления для игр и экспериментов, например детские весы, микроскоп, увеличительные стекла, мерные стаканы, воронки и емкости для пересыпания и сортировки объектов и материалов. Отдельной частью зоны природы и науки станет зона живой природы. Здесь нужно разместить растения для ухода, наблюдения и экспериментирования. В старшей группе возможны долговременные и сложные опыты и эксперименты с растениями, фиксация результатов наблюдений. Это может выражаться в ведении журнала наблюдений с зарисовками и записями об изменениях в росте растений или шкалах, на которых дошкольники отмечают рост растения.

Четвертой зоной, выделенной нами развивающей ДЛЯ организации предметно-пространственной среды дошкольников старшего возраста, является творческого самовыражения. Она включает себя зона условия ДЛЯ коллективной и индивидуальной творческой деятельности дошкольников. Для организации и стимулирования коллективной творческой деятельности старших дошкольников в данной зоне можно расположить ширму и игрушки для кукольного театра, маски, детские музыкальные инструменты, магнитофон. Кроме условий для коллективного творчества, старшие дошкольники нуждаются в возможности индивидуальной творческой деятельности. В этом возрасте дети уже достаточно хорошо рисуют, знакомы с различными изобразительными материалами.

Для привлечения интереса детей к рисованию важно внести вариативность в организацию данного центра — периодически вносить новые материалы (уголь, простой карандаш, толстый фломастер), менять бумагу (кроме обычных листов подкладывать цветные, тонированные или достаточно сложные раскраски для мальчиков и девочек, а также листы разного формата — полоски, круги, маленькие карточки или листы, сложенные в книжечку). Кроме этих материалов здесь могут

быть детские трафареты для рисования и шаблоны для обведения. Чтобы показать детям важность их продуктивной деятельности, в зоне творческого самовыражения следует продумать организацию демонстрации рисунков, а также возможность рисования на вертикальной поверхности (мольберт, рамка с бумагой на стене и др.) [Шакирова, 2019б].

Мы рассмотрели организацию и наполнение основных зон детской деятельности в предметном пространстве помещения группы. В соответствии с меняющимися возрастными возможностями и образовательными потребностями должно меняться и наполнение зон – усложнение игрушек и конструкторов, увеличение разнообразия материалов для экспериментирования и творчества. Такой подход подразумевает некоторую смену направленности отдельной зоны, что связано с развитием ребенка и его потребностью в новизне. Так, например, активно-транзитная зона в младшем возрасте предназначена для игры с крупным строительным материалом и двигательной активности детей. В более старшем возрасте акцент в этой игровой зоне смещается в сторону коллективного творчества и детям предоставляются возможности для вертикального рисования, музицирования и танца, что делает ее зоной творческого самовыражения. Таким образом, отмечаем, что общий состав игровых зон на каждой возрастной группе примерно одинаков, но с учетом взросления и развития детей меняется наполнение и расширяется разнообразие игровых материалов зон. На рисунке 8 представлена схема основных функциональных зон группы дошкольной организации с учетом выделенных ранее видов активности ребенка (п.1.3).



Рисунок 8 — Функциональные зоны помещения группы дошкольной организации

Деятельность ПО моделированию проектированию предметного И пространства группы детского сада требует от воспитателя новых знаний и умений, дизайнерского взгляда на красоту помещения и педагогического подхода к его наполнению. Для того, чтобы лучше понять, как может быть осуществлена интеграция дизайна И педагогики В условиях совершенствования образовательного пространства детского сада, обратимся к понятию дизайна.

Существует множество определений дизайна, приведем следующее: «Дизайн – специфическая сфера деятельности по разработке (проектированию) предметно-пространственной среды (в целом и отдельных ее компонентов), а также жизненных ситуаций с целью придания результатам проектирования высоких потребительских свойств, эстетических качеств, оптимизации и гармонизации их взаимодействия с человеком и обществом» [Каукина, 2015, с. 120]. Исходя из приведенного определения, выделяем три направления дизайна, применяемых педагогом в условиях совершенствования образовательного пространства детского сада:

- проектирование предметно-пространственной среды в целом;
- проектирование отдельных компонентов предметнопространственной среды;
- проектирование жизненных ситуаций (педагогических) с целью придания им высоких развивающих, воспитательных и эстетических качеств.

Как указывает В.В. Фоменко, «В настоящее время слово «design» имеет три основных значения: деятельность по планированию и проектированию чего-либо; результаты планирования и проектирования в виде сценариев, эскизов, моделей; проявление планирования и проектирования в готовом продукте» [Фоменко, 2003, с. 37]. Значит, под словом «Проектирование» мы понимаем не только идею (проект, эскиз) будущего интерьера, предмета или ситуации, но и все этапы реализации этого проекта до готового результата. Значит, разрабатывая проект перестановки мебели или размещения игровых зон в групповом помещении, педагог занимается дизайнерской деятельностью.

В условиях организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения дизайн должен применяться не как эстетическое оформление помещений, а прежде всего как проектирование совместной деятельности педагога и детей по изменению или использованию предметного пространства. То есть, дизайн должен стать педагогическим. Это может быть план совместного образовательного проекта, продуктом которого будет являться какоето изменение или нововведение в развивающей среде группы — новая игровая зона, созданный детьми наглядный или игровой материал, предмет декора. При таком подходе педагогический дизайн как стадия проектирования и планирования переходит в детский дизайн или дизайн для детей. Педагогу очень важно понимать разницу между этими видами дизайна. Исходя из этого, приведем классификацию Г.Н. Пантелеева, который выделяет три значимых направления применения дизайна в детском саду:

- профессиональный дизайн и его роль в эстетизации всей среды жизнеобеспечения людей;

- «дизайн для детей» профессиональный дизайн, направленный на благоустройство материально-культурного пространства, окружающего ребенка;
- «детский дизайн» как непосредственное участие детей в эстетизации своего быта [Пантелеев, 2006].

Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Профессиональный дизайн в детском саду — это работа специалистаоформителя, который создает эскиз интерьера группы, выбирает или проектирует
мебель, планировку помещения. Такая работа, как правило, происходит на этапе
строительства и отделки помещения строящегося или реконструируемого
дошкольного учреждения. Интерьер группы продумывает дизайнер, задачей
которого является создание эстетически привлекательного помещения с ярко
выраженной детской спецификой. Как видим, задачи, стоящие перед дизайнером,
не имеют отношения к педагогике, а значит, создаваемое им помещение обязано
только привлекать, радовать глаз, но не развивать и воспитывать. Поэтому, после
ввода в эксплуатацию подготовленного дизайнером помещения, педагоги
начинают замечать, что в красивой группе, богатой игрушками и новой мебелью,
дети не могут себя занять, их игры примитивны и однообразны, а пространство
кажется чужим и не отражает присутствия дошкольников. Эта проблема
побуждает педагогов заниматься дизайном для детей.

Под дизайном для детей мы понимаем деятельность взрослого по созданию предметов или условий для детской деятельности. Это может быть изготовление игрушек, дополнительных предметов для игры (кукольная одежда, аксессуары, атрибуты и т.д.), игрового оборудования и дидактических пособий. Как показывает практика, многие воспитатели детских садов успешно реализуют себя в данном виде дизайна, наполняя пространство группы вещами, сделанными собственными руками, авторскими пособиями. Очень часто дизайн для детей становится одной из форм работы с родителями, когда педагоги привлекают семью воспитанников к изготовлению необходимых предметов для игры. Таким образом, можно сделать ЧТО дизайн ДЛЯ детей вывод, условиях усовершенствования развивающей среды детского сада – это очень важная и нужная деятельность, позволяющая создать в группе неповторимую атмосферу комфорта и уюта.

Привлечение детей к созданию предметов интерьера группы и его усовершенствованию — другое направление дизайнерской деятельности в дошкольном образовании — детский дизайн. Продуктами детского дизайна могут быть различные предметы и украшения интерьера группы:

- подвески;
- рамки для фотографий и рисунков;
- детские рисунки;
- плакаты и дидактические панно (карты, схемы, календари);
- самодельные игрушки;
- предметы быта (карандашницы, закладки для книг, коврики, салфетки и т.д.).

Организация деятельности по привлечению дошкольников к дизайну может стать для педагога очень увлекательной и полезной формой взаимодействия с детьми. Современные ученые считают, что дизайн-деятельность доступна для освоения детьми дошкольного возраста в разных видах рукоделия и значима для общего развития каждого ребенка с учетом его возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей [Лыкова, 2014; 2015]. Как пишет Е.С. Лыкова, «Специфика занятий дизайн-деятельностью в современном детском саду состоит в обеспечении материальных, культурных и психолого-педагогических условий для овладения каждым ребенком универсальными способами и способностями, позволяющими ему войти в человеческую культуру не только как потребитель, но и как созидатель. Это индивидуальное творчество и сотворчество с другими людьми, в котором ребенок постигает смысл своей деятельности (для чего), что гораздо важнее законченного результата (материального продукта)» [Лыкова 2015, с. 115]. Об этом писал Л.С. Выготский, выделяя собственные переживания и деятельность ребенка как определяющие условия его отношения к среде [Выготский, 1991].

Стоит отметить важное значение интеграции всех рассмотренных нами направлений дизайна в детском саду. Когда педагог привлекает воспитанников к совместному оформлению группы или изготовлению нужных в быту или игре предметов, то совместная деятельность превращается из образовательной в сотворчество. Кроме того, ребенок начинает чувствовать значимость своего труда, поскольку видит реальное применение его результатов, например в качестве украшения интерьера или игровой конструкции. Организация среды, способной действительно развивать и занимать ребенка требует от воспитателя не просто знания возрастных особенностей дошкольников, а индивидуального и творческого подхода. Каждый ребенок в группе должен найти игру или материалы для деятельности, интересной именно ему и именно сейчас, увидеть свой вклад в украшение или оформление пространства, быть свободным в выборе активности и способах самовыражения [Беек, 2015]. Для этого педагог может дизайнера решением воспользоваться готовым или самостоятельно спроектировать и наполнить и периодически менять пространство группы, с учетом возрастных особенностей воспитанников. Но мы считаем, что интеграция педагогики (понимания развивающего назначения пространства группы) и дизайна (совместного продуктивного творчества по оформлению и изменению пространства) будет способствовать созданию уникальной ориентированной развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения.

Выводы по первой главе:

1) Теоретический анализ научных исследований позволил выявить сущность явления личностно-профессионального развития, понимаемого нами как многоаспектный процесс, связанный с освоением профессиональной деятельности, зависящий от внутренних свойств личности и внешних факторов (коллектива, социального окружения). Рассматривая стадии профессионального развития, особо выделяем последнюю — профессиональное мастерство, основанную на проявлении в работе профессионального творчества. Изучая структуру личностно-профессионального развития педагога, рассматриваем

творчество в качестве основного компонента и показателя процесса развития. Теоретический анализ научных исследований, связанных с изучением явления творчества вообще и профессионального творчества в частности, позволил выявить в качестве основной черты, присущей данным явлениям, новизну, проявляющуюся как в творческом процессе, так и в продукте творческой деятельности. Исходя из личностного подхода к явлению творчества, отмечаем способность к творчеству как продуцирование новых идей и переработку уже имеющихся.

- 2) На основе анализа литературы по теме личностно-профессионального развития выделяем основные компоненты данного явления, связанные с профессиональным творчеством: направленность, гибкость, компетентность. Среди перечисленных компонентов отмечаем особую роль направленности, которую представляем в виде отдельных потребностей профессиональной мотивации, связанных с каждым компонентом профессионального развития. Делаем вывод о возможности влияния на данный компонент личностно-профессионального развития педагога посредством внешних факторов в виде организационно-педагогических условий и средств (привлечения к профессиональной творческой деятельности посредством различных форм работы с педагогами).
- Исходя из стадий профессионального развития педагога, выделяем основные факторы, оказывающие негативное и позитивное влияние на педагогов с разным опытом работы. Исходя из выделенных факторов, выделяем комплекс личностно-профессионального условий средств развития педагогов, находящихся на разных стадиях. В соответствии со спецификой работы воспитателей дошкольной организации (работа в парах, активное общение между членами коллектива), определяем данный комплекс условий качестве направлений работы педагогического коллектива ДЛЯ личностнопрофессионального развития его членов.
- 4) В качестве особого вида деятельности педагога, влияющего на все компоненты его профессионального развития, выступает среда образовательной

организации, ее творческий характер, выражающийся в возможности свободы выбора, как для педагога, так и для ребенка. Для того, чтобы среда образовательной организации способствовала личностно-профессиональному развитию педагога, выделяем следующие педагогические условия: работа с педагогами в различных формах (профессиональный конкурс, работа творческих групп, обучающие семинары и тренинги, привлечение к обобщению и распространению опыта); работа с родителями воспитанников (социальное партнерство, индивидуальные поручения, творческие конкурсы); взаимодействие с воспитанниками (сотворчество по преобразованию предметного пространства группового помещения).

5) Развивающая предметно-пространственная среда рассматривалась как особая область профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, способствующая его профессиональному развитию, так как, занимаясь преобразованием предметного пространства, воспитатель реализует свои творческие способности, приобретает новые знания и умения (дизайнерские, технические, проектировочные) и совершенствует свой навык взаимодействия с ребенком.

Анализ литературы и международного опыта организации предметного пространства для дошкольников показал наличие множества равнозначных понятий, позволил выявить общие требования к развивающей предметно-пространственной среде дошкольной организации, ее компонентный состав и основные подходы и принципы организации и наполнения развивающей среды. Основные подходы к построению развивающей предметно-пространственной среды детского сада определяют и варианты конструирования ее содержания: по видам детской деятельности; по образовательным областям; интегрированный (смешанный) вариант. В качестве важнейших компонентов развивающей предметно-пространственной среды выделяем: материальный (материалы и оборудование, наполнение уголков или зон активности детей); организационный (совокупность пространственных параметров среды, размещение и соотношение зон и игровых центров в пространстве группы); личностный (условия, которые

позволяют детям взаимодействовать друг с другом, с взрослым, индивидуализировать процесс жизнедеятельности).

В соответствии с описанными подходами и принципами построения предметного пространства детского сада нами были разработаны варианты конструирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации с учетом возрастных особенностей детей для раннего возраста, младшей, средней и старшей групп детского сада.

Таким образом, в первой главе исследования мы изучили явление личностно-профессионального развития в специфике дошкольного образования, выявили его связь с профессиональным творчеством и профессиональной мотивацией, рассмотрели понятие развивающей предметно-пространственной среды как особой деятельности, способствующей личностно-профессиональному развитию педагога.

Глава 2. Организация и результаты исследования

2.1 Критериальная основа и этапы исследования

В современном дошкольном образовании все большую актуальность приобретает деятельность, связанная с комплексной оценкой качества работы дошкольных учреждений [Богуславская, 2012; Никитина, 2009; Новицкая, 2018; Слепцова, 2018]. Наше исследование связано с изучением влияния процесса создания развивающей предметно-пространственной среды на личностно-профессиональное развитие педагога дошкольного образования. Особую проблему составляет определение критериев личностно-профессионального развития педагога в условиях создания предметного пространства.

Большинство ученых считают, что процесс профессионального развития связан с личностным развитием человека, который под влиянием мотивации к работе приобретает или совершенствует различные навыки и профессиональные качества. Важно определить, какие именно качества и умения показательны в профессиональном развитии педагога дошкольного образования. Л.Н. Горбунова маркеров динамики личностно-профессионального предлагает качестве развития педагогов рассматривать контекстные профессиональные затруднения, которые специфичны для каждого уровня такого развития [Горбунова, 2006]. Е.Н. Вержицкая пишет, что данное явление может характеризоваться особенностями мотивации в профессиональной деятельности, возможностями проявления в ней творчества, а также готовностью к творчеству и принятию нововведений (работе в инновационном режиме) [Вержицкая, 2011]. Это утверждение соответствует характеристикам личностно-профессионального интегрально-личностным развития, выделенным Л.М. Митиной:

- направленность;
- гибкость;
- компетентность [Митина, 2014].

На данные характеристики мы опирались при выделении структурных компонентов личностно-профессионального развития педагога дошкольного

образования, они же являются основой для определения критериев изучаемого явления. Подчеркивая особую роль творчества в структуре профессионального развития, важно отметить, что данный компонент оказывает влияние на остальные и выделяется в качестве основного признака профессионального развития. Многие ученые определяют профессиональное творчество как высшую степень овладения профессией (Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина), подчеркивают творческий уровень педагогической деятельности как важное условие ее успешности (Б.Г. Ананьев, Е.М. Иванова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Исходя из ранее компонентов личностно-профессионального развития (п. 1.1.) профессиональное творчество рассматривается нами как основной признак данного процесса, свидетельствующий о переходе педагога на высший уровень осуществления профессиональной деятельности – профессиональное мастерство. Рассмотрим подробнее, каким образом выход каждого компонента на творческий уровень будет свидетельствовать о личностно-профессиональном развитии.

Очевидно, что творческий педагог обладает всегда высокой степенью профессиональной мотивации, в то же время, профессиональная мотивация – одно из условий возникновения творчества. Исходя из этого, направленность как мотивационный компонент личностно-профессионального развития педагога представляет особую важность для нашего исследования. В.И. Казаренков пишет: «Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации. Эта мотивация рождается и поддерживается захватившей педагога идеей» [Казаренков, 2011, с. 111]. По заключению В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, личностно-опосредственная творческая идея рождается на основе опыта коллег и собственного социального бытия [Кан-Калик, 1990]. Значит, профессиональное развитие происходит за счет повышения уровня профессиональных навыков под влиянием профессиональной мотивации, способствующей формированию позитивного отношения к работе, желания проявлять в ней творчество.

В своей концепции личностно-профессионального развития Л.М. Митина выделяет педагогическую направленность как интегральную личностную

характеристику, определяющую мотивы профессиональной деятельности учителя, потребность в ней и ее влияние на развитие профессионально значимых свойств и качеств. Ученые связывают профессиональную направленность с профессиональной мотивацией (Ф. Генцберг, Л.М. Митина, Д. Сьюпер, А. Рое), соотнося ее с пирамидой потребностей А. Маслоу. Д. Сьюпер считал, что профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции [Super, 1953; 1957; 1980]. Направленность выражается в иерархии мотивов, что важно для изучения уровня ее развития. Выделенные Д. Барбуто и Р. Сколлом ведущие источники профессиональной мотивации являются показателями для оценки профессионального направленности компонента как развития дошкольного образования. Среди источников профессиональной мотивации выделяют следующие:

- Желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности («Внутренние процессы»), желание принятия и поддержания своих черт, компетентности и ценностей со стороны, прежде всего, референтной группы.
- Желание отвечать собственным стандартам компетентности и ценностей («Внутренняя концепция Я»).
- Стремление получать вознаграждение («инструментальная мотивация»).
- Интернализация цели: желание достигать целей, соответствующих присвоенным, ставшими внутренними, ценностям [Barbuto, 1998].

Исходя из теории самодетерминации, можно предположить, что, работая с коллективом, в котором преобладает внутренняя мотивация, важно обеспечить удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Удовлетворение потребности в автономии связано с предоставлением сотруднику определенной творческой свободы, дающей ощущение самостоятельного принятия решений, добровольного согласия на деятельность [Литвиненко, 2009]. Для стимулирования внутренней мотивации важно создание условий для труда, приобретение необходимого оборудования,

укрепление материально-технической базы, обеспечение комфорта на рабочем месте, а также создание в коллективе образа идеального сотрудника — выявление положительного опыта, создание общей идеи, объединяющей коллектив [Шакирова, 2019в; 2019г].

Гибкость. Данный компонент включает в себя качества, которые отражают индивидуальные интересы, внутренние противоречия педагога и направлены на профессиональное самосознание творческую его как реализацию профессиональных [Митина, 2014; 2019]. целей И ценностей Педагог, находящийся на высоком уровне профессионального развития, проявляет в работе профессиональное творчество, что связано с развитием творческого мышления [Воробьева, 2019; Куриленко, 2014; Мешкова, 2015]. Все ученые сходятся во мнении, что важнейшее значение в творчестве педагога имеют его личностные качества, которые являются основой для формирования и развития основных профессиональных умений [Казаренков, 2011; Шаронин, 2013; 2015; Шендрик, 2012]. Ю.А. Кораблин в качестве структурного компонента творчества выделяет неординарность и мобильность мышления педагога в сочетании с тонкостью наблюдения [Кораблин, 2011]. А.В. Брушлинский считал, что мышление и творчество неразрывно связаны друг с другом, поскольку мышление любого человека всегда является (хотя бы в минимальной степени) творческим, самостоятельным [Брушлинский, 1994]. Педагог, продуктивным профессиональные задачи и работая с информацией, применяет мышление, но это еще не является развитием. Согласно концепции Л.М. Митиной, педагог в своем профессиональном развитии стремится к самореализации в творчестве. С этим связано изменение уровня гибкости как интегральной личностной характеристики профессионального развития [Митина, 2014]. Развитие гибкости предполагает переход мышления на творческий уровень, что выражается в принятии педагогом нового опыта и продуцировании новых идей. Таким образом, творческое мышление будет являться тем качеством, которое можно приять за показатель профессионального развития по компоненту, связанному с интегральной личностной характеристикой «Гибкость».

Компетентность, выделенная Л.М. Митиной в качестве интегральной личностной характеристики личностно-профессионального развития педагога, в нашем исследовании рассматривается как один из компонентов данного явления. Исходя из специфики профессиональной деятельности воспитателя дошкольной организации, под компетентностью понимаем не только «Устойчивую способность к деятельности со знанием дела» [Митина, 2014, с. 35], но и совокупность сведений и умений, необходимых для организации условий развития дошкольника.

Работа взаимодействии воспитателя заключается постоянном организованной Характер дошкольником специально среде. этого взаимодействия, а также развивающее значение предметно-пространственной демонстрируют уровень педагогической компетентности, сформированность данного компонента. Созданные педагогом условия для разнообразных видов детской деятельности, стимулирующей самостоятельность ребенка, его творческую инициативу свидетельствует проявлении профессионального творчества воспитателя.

Развивающая предметно-пространственная среда является результатом и показателем творчества педагога. Для изучения профессионального развития воспитателя имеет значение только педагогический аспект творчества в предметном пространстве. Чем больше видов детской деятельности предложено дошкольникам, чем разнообразнее материалы и атрибуты для каждого из этих видов, тем больше творчества проявил воспитатель, организуя это пространство [Шакирова, 2019е]. Принимая творческий характер взаимодействия с детьми за критерий развития ПО профессиональному компоненту, учитываем, создаваемое воспитателем игровое пространство творчески применяется им для организации образовательной деятельности. Компетентность как компонент личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования следует рассматривать в трех аспектах, связанных с основными направлениями профессиональной деятельности воспитателя:

- работа с педагогами;

- взаимодействие с ребенком;
- сотрудничество с семьями воспитанников.

Развивающая предметно-пространственная среда детского сада как продукт профессионального творчества педагога, отражающий вышеперечисленные направления его работы и условие, влияющее на все компоненты личностно-профессионального развития, подлежит отдельной оценке. Для того, чтобы понять, насколько разнообразна и насыщенна среда, достаточно знать, каким образом созданы условия для основных видов деятельности ребенка и в какой степени соблюдаются принципы вариативности, разнообразия и другие.

Таким образом, исходя из концепции личностно-профессионального развития и разработанной нами компонентной модели, в качестве критериев выделяем интегральные личностные характеристики, описанные Л.М. Митиной (направленность, гибкость, компетентность) и показатели, демонстрирующие уровень сформированности каждого критерия (приведены в Таблице 2).

Таблица 2 — Компоненты, критерии и показатели личностно-профессионального развития педагога

Компонент	Направленность	Гибкость	Компетентность	
Критерий	Педагогическая	Педагогическая	Педагогическая	
(интегральная	направленность —	гибкость - способность	компетентность -	
личностная	система ценностных	учителя легко	устойчивая	
характеристика	ориентаций, задающая	отказываться от	способность к	
по концепции	иерархическую	несоответствующих	профессиональной	
Л.М. Митиной)	структуру	ситуации и задаче	деятельности со	
	доминирующих мотивов	способов поведения,	знанием дела,	
	личности педагога,	приемов мышления и	совокупность	
	побуждающих учителя к	эмоционального	профессиональных	
	ее утверждению в	реагирования и	знаний и умений.	
	педагогической	вырабатывать или		
	деятельности и общении.	принимать новые,		
		оригинальные подходы		
		к разрешению		
		проблемной ситуации		
		при неизменных		
		принципах и		
		нравственных		
		основаниях		
		жизнедеятельности.		

Продолжение Таблицы 2

Компонент	Направленность	Гибкость	Компетентность
Показатель	Соотношение ведущих	Творческое	Профессиональная
	источников	мышление как	деятельность:
	профессиональной	способность увидеть	- характер
	мотивации.	проблему в новом	взаимодействия с
		свете, рассмотреть ее с	дошкольником;
		разных точек зрения,	- организация
		соотнести с уже	развивающей
		известными знаниями.	предметно-
			пространственной
			среды.

Рассматривая стадии профессионального развития педагога и характерные для каждой из них позитивные и негативные факторы, перечисленные ранее направления работы воспитателя (работа с педагогами, взаимодействие с детьми, сотрудничество с семьями воспитанников) мы выделили в качестве условий изучаемого явления. Интеграция данных направлений позволяет организовать одновременную работу по личностно-профессиональному развитию педагогов, находящихся на разных стадиях данного процесса и активизировать деятельность коллектива при помощи выделенных средств (См. п. 1.1.), которые внесут изменения в педагогический процесс для выявления их влияния на личностно-профессиональное развитие педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной организации.

База и методы исследования. Исследование проходило в г. Иваново на базе дошкольных образовательных организаций № 155, № 156, № 165 и № 75. К опытно-экспериментальной работе были привлечены 98 семей и 108 детей дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 105 воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Иванова и Ивановской области, 98 семей воспитанников, было обследовано 32 групповых помещения. Общая выборка исследования составила 315 человек. Ha этапе опытноэкспериментальной работы выборку составили 32 воспитателей: 16 воспитателей экспериментальной и 16 воспитателей контрольной дошкольной образовательной организации. Было обследовано 16 групповых помещений, из которых 8 групп дошкольной организации обозначенной как «Экспериментальная», и 8 групп — дошкольной организации, считавшейся контрольной. Дошкольные организации, взятые для экспериментального этапа исследования, имеют равную материальнотехническую базу, то есть находились в схожих условиях.

Этапы и сроки экспериментального исследования:

- 1) диагностический этап (2015 2016 гг.);
- 2) опытно-экспериментальная работа (2016 2018 гг.);
- 3) контрольный этап (2018 2019 гг.).

Диагностический этап. Цель — определение исходного уровня личностнопрофессионального развития педагогов дошкольного образования. Этап проходил в две стадии:

- пилотажное исследование личностно-профессионального развития педагогов дошкольного образования Ивановской области (105 человек);
- констатирующий этап исследования личностно-профессионального развития педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций (32 человека).

На диагностическом этапе исследования был определен исходный уровень личностно-профессионального развития показателей развития педагогов (профессиональная мотивация, творческое мышление, взаимодействие педагога и детей, организация развивающей предметно-пространственной среды). На основе данных, полученных в результате пилотажного исследования, для участия в опытно-экспериментальной работе были определены две дошкольные организации. Исследование проводилось по трем направлениям, выделенным в качестве условий личностно-профессионального развития:

- работа с педагогами осуществлялась в форме эксперимента, а также с применением анкетирования;
- взаимодействие с ребенком изучалось в форме наблюдения за совместной изобразительной деятельностью;

- сотрудничество с семьей отражало деятельность педагогов по совместному с родителями преобразованию развивающей предметно-пространственной среды дошкольной группы.

Для оценки применялись классические, авторские и адаптированные методики. Подробное описание применяемых оценочных инструментов содержится в п.2.2.

На диагностическом этапе исследования мы получили следующие результаты:

- установили, что ведущими источниками профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования являются «Внутренняя концепция Я» и «Интернализация цели»;
- выявили, что творческое мышление большинства педагогов выборки находится на среднем и ниже среднего уровне,
- определив исходный уровень развития компонентов личностнопрофессионального развития у педагогов контрольной и экспериментальной дошкольных организаций, установили его соответствие с данными общей выборки пилотажного исследования.
- оценили общее состояние развивающей предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций, выявив низкий уровень ее организации.

Этап опытно - экспериментальной работы. Цель — организация деятельности педагогов по расширению и диссеминации опыта формирования развивающей предметно-пространственной среды с привлечением воспитанников и их семей. На данном этапе были применены формы работы с педагогами, определенные в качестве средств личностно-профессионального развития. Подробное содержание этапа исследования раскрыто в п. 2.3. диссертации.

Контрольный этап исследования. Цель — оценка личностнопрофессионального развития педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организация после применения средств (форм работы с педагогами). На данном этапе был проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, а также сравнение данных, полученных на разных этапах исследования.

2.2 Методы исследования

Для измерения изменений по каждому выделенному нами компоненту личностно-профессионального развития мы подобрали оценочные методики, среди которых есть авторские Шкалы, разработанные в рамках данного исследования, модифицированный оценочный инструмент и классическая методика.

Структурные компоненты личностно-профессионального развития соотносятся с интегральными личностными характеристиками, выделяемыми Л.М. Митиной. Исходя из них, были определены методики оценки (рисунок 9).



Рисунок 9 — Схема измерения компонентов личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования

Исследуя направленность как компонент личностно-профессионального развития, мы соотносили его с концепцией Л.М. Митиной, определявшей

педагогическую направленность как систему профессиональных мотивов, ценностей и потребностей. Исходя из этого, с целью изучения данного компонента применялась методика «Опросник для определения источников мотивации», разработанной Д. Барбуто И Р. Сколлом [Барбуто, (Приложение А). Данная методика позволяет выявить уровень профессиональной педагогов и представляет собой опросник. мотивации Проанализировав результаты ответов на вопросы опросника, можно определить, какой тип мотивации преобладает в коллективе, на основе чего можно подобрать мотивирующие средства и методы.

Гибкость выделяется нами как компонент личностно-профессионального развития. Л.М. Митина рассматривала ее как интегральную личностную характеристику, выражающуюся в таких особенностях мышления как переключаемость, подвижность, вариативность, что относится к характеристикам **творческого мышления**. Оценка творческого мышления проводилась при помощи заданий из батареи тестов Э.П. Торренса, модифицированных для педагогов дошкольного образования:

- субтест «Задача»: перечислить как можно больше необычных способов использования предмета. Инструкция для испытуемого: придумать как можно больше новых способов использования картонной коробки и поролоновой губки в деятельности ребенка.
- субтест «Словесная ассоциация». Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов. Инструкция для испытуемого: подобрать как можно больше определений для слова «Воспитатель».
- субтест «Рисунок». Задача: нарисовать изображение на небольшом листе бумаги. Инструкция для испытуемого: нарисовать любое изображение (символ) для обозначения своей анкеты.

Оценить ответы на эти вопросы можно по показателям, предложенным Д.П. Гилфордом для оценки результатов подобных тестов: беглость (количество ответов одного испытуемого), гибкость (количество различных категорий

ответов) и оригинальность (процент встречаемости данного ответа по выборке; чем больше процент, тем меньше оригинальность).

Результаты выполнения тестов оцениваются в баллах по трем показателям:

- 1) Беглость (беглость воспроизведения идей) суммарное число ответов. За каждый ответ дается 1 балл, все баллы суммируются.
 - $\mathbf{b} = \mathbf{n}$.
 - Б беглость,
- n число уместных ответов. (Формулы и алгоритм расчетов приводятся по описанию Е.Е. Туник [Туник, 2002].
 - 2) Гибкость число классов (категорий) ответов.

Все ответы можно отнести к различным категориям. Например, ответы типа: «из коробки можно сделать стол для куклы, стул для куклы, тумбочку» и т.д. относятся к одной категории – кукольная мебель.

3) Оригинальность.

Категории ответов (использование картонной коробки в игре ребенка):

- кукольная мебель;
- хранение игрушек;
- музыкальный инструмент;
- материал для строительства;
- материал для детского художественного творчества;
- зонирование помещения (маркер игрового пространства);
- препятствие (для перешагивания и подлезания);
- дом для куклы.

Категории ответов (использование поролоновой губки в игре ребенка):

- материал для изобразительной деятельности;
- материал для строительства;
- уборочный инвентарь;
- материал для экспериментирования;
- материал для игр дидактических игр (сенсорика);
- материал для занятий физкультурой и оздоровительных процедур;

- предмет-заместитель в сюжетно-ролевой игре;
- материал для изготовления поделок.

Категории ответов (подбор определений к слову «Воспитатель»):

- позитивный настрой (улыбчивый, веселый, оптимистичный, жизнерадостный);
 - характеристика коммуникабельности (общительный, разговорчивый);
 - творческие качества (артистичный, креативный, талантливый);
- отношение к детям (добрый, ласковый, отзывчивый, чуткий, заботливый);
- интеллектуальные качества (умный, интересный, образованный, начитанный, знающий, эрудированный);
 - уровень культуры (вежливый, тактичный, воспитанный);
- отношение к работе (компетентный, ответственный, трудолюбивый, дисциплинированный);
- эмоционально-волевые качества (уравновешенный, спокойный, терпеливый);
- внешний вид (красивый, опрятный, аккуратный, стильный, привлекательный).

Категории ответов (Рисунок):

- солнце;
- цветок;
- животное;
- звезда;
- человек;
- геометрическая фигура.

За ответы, не подходящие ни к одной из перечисленных категорий, добавляется по 3 балла за каждую новую категорию.

 $\Gamma = 3$ m.

 Γ – показатель гибкости,

т – число использованных категорий.

Оригинальность – число необычных, оригинальных ответов.

Ответ считается оригинальным, если он встречается 1 раз на выборке в 30-40 человек. Один оригинальный ответ – 5 баллов. Все баллы за оригинальные ответы суммируются.

0p = 5 k.

0р – показатель оригинальности,

k – число оригинальных ответов.

$$T 1 = B 1 + \Gamma 1 + Op 1 = n + 3 m + 5 k.$$

Т1 – суммарный показатель первого субтеста;

Б1 – беглость по 1 субтесту;

 $\Gamma 1$ – гибкость по 1 субтесту;

Ор1 – оригинальность по 1 субтесту;

n – общее число уместных ответов;

т – число категорий;

k – число оригинальных ответов.

Кроме вопросов на необычное использование предмета включаем в анкету творческое задание «Рисунок». Оценивать уровень креативности его автора можно также при помощи показателя оригинальность. Чтобы это задание не вызвало у педагогов волнений, то для чистоты эксперимента его нужно представить как формальность, например как элемент обезличивания анкет. Таким образом, мы получим рисунки, в которых люди не пытались показаться креативнее, чем они есть на самом деле. Для того, чтобы не акцентировать внимание респондентов на том, что исследуется их творческое мышление, в анкету добавлены вопросы формального характера, а также связанные с организацией развивающей предметно-пространственной среды. Текст анкеты содержится в приложении Б.

Исходя из специфики дошкольного образования и педагогической **компетентности** как интегральной характеристики профессионального развития, описанной в концепции Л.М. Митиной как совокупность профессиональных

знаний и умений педагога, для оценки компетентности как компонента личностно-профессионального развития педагога мы выделили два направления:

- взаимодействие с ребенком;
- организация развивающей предметно-пространственной среды.

Первое направление изучения компетентностного компонента предполагает оценку творческого процесса, который в деятельности воспитателя может проявляться только во взаимодействии с детьми. Поскольку деятельность ребенка может быть самостоятельной и организованной педагогом, кроме условий для свободной игры мы предлагаем методику оценки для изучения способов взаимодействия педагога и ребенка на занятии изобразительной деятельностью (Приложение В). Данный инструмент оценки был нами разработан на основе Шкалы Анализа Детского Творческого Мышления (АССТ) [Робсон, 2014]. Изобразительную деятельность мы выбрали в качестве наиболее наглядного вида совместной творческой деятельности педагога и ребенка. Руководство взрослого творчеством детей оценивается по четырем видам активности, выделенными нами в этом виде деятельности (творческая, коммуникативная, познавательноисследовательская, двигательная). С помощью разработанного диагностического материала мы оценивали условия для проявления творчества и инициативы ребенка на занятии, степень поддержки взрослым активности ребенка. Это важно, чтобы не принять личное творчество педагога за профессиональное, и оценить только те условия и взаимодействие, которые способствуют развитию ребенка, поддержке его активности и творчества.

Для оценки по направлению «Развивающая предметно-пространственная среда» разработали Шкалу показателей развивающей предметнопространственной среды для поддержки активности детей в самостоятельной деятельности (Приложение Г). Этот инструмент оценки развивающей предметнопространственной среды ориентирован на учет интересов и условий для ребенка и детской деятельности, основан на видах возникающих группе способствующих взаимодействию педагога и ребенка, а также детей друг с другом: изобразительная деятельность; сюжетно-ролевая игра; познавательноисследовательская деятельность; коллективное творчество (музыкальное, танцевальное театральное).

Исходя из выделенных нами ранее компонентов личностнопрофессионального развития педагога дошкольного образования, направленных на развитие его профессионального творчества, а также в соответствии интегральными личностными характеристиками, выделенными Л.М. Митиной, мы определили диагностические методики для измерений по каждому компоненту:

- «**Направленность**» выражается в изменениях ведущих источников профессиональной мотивации (опросник Д. Барбуто приложение А).
- Для изучения творческого мышления как показателя компонента «**Гибкость**» нами модифицирован ряд заданий из батареи тестов Э.П. Торренса на определение креативного мышления (анкета для педагогов приложение Б).
- Взаимодействие педагога и детей рассматриваем как первый показатель компонента «**Компетентность**». Оценка проводится при помощи разработанной нами Шкалы для изучения способов взаимодействия педагога и ребенка на занятии изобразительной деятельностью (Приложение В, таблица В.1).
- Развивающую предметно-пространственную среду рассматриваем как второй показатель компонента «**Компетентность».** Для оценки нами разработана Шкала показателей развивающей предметно-пространственной среды для поддержки активности детей в самостоятельной деятельности (Приложение Г, таблица Г.1).

2.3 Содержание опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась по следующим направлениям:

- **работа с педагогами** (профессиональный конкурс, организация обучающих семинаров и др.);

- **привлечение** детей к созданию и оформлению предметного пространства.
- **сотрудничество с родителями воспитанников** по созданию и оформлению предметного пространства;

Развивающая предметно-пространственная среда рассматривалась нами как особый вид взаимодействия педагога ребенка, способствующий профессиональному развитию воспитателя за счет творческого характера деятельности, охватывающей основные направления работы педагога дошкольного образования. Выделенные направления работы определены в качестве критериев профессионального развития педагога.

Работа с педагогами. В качестве средств, соответствующих работе с коллективом воспитателей, как условию личностно-профессионального развития педагога в процессе преобразования развивающей предметно-пространственной среды выделяем следующие:

- привлечение к участию в профессиональном конкурсе на лучшую организацию развивающей предметно-пространственной среды;
- организация работы по обобщению и распространению опыта по оформлению и наполнению предметного пространства;
 - обучение педагогов (семинары, тренинги, мастер-классы).

На основе данных, полученных в результате исследования ведущих источников профессиональной мотивации, мы определили следующие формы работы с коллективом экспериментальной дошкольной организации по мотивированию педагогов к профессиональной творческой деятельности по созданию развивающей предметно-пространственной среды:

- организация профессионального конкурса;
- привлечение к работе по диссеминации опыта (с элементами профессионального обучения педагогов).

Цель применения данных форм работы — мотивирование педагогов к профессиональной творческой деятельности по преобразованию развивающей предметно-пространственной среды помещений дошкольных групп, выявление

влияния организации работы с коллективом на личностно-профессиональное развитие педагога. Экспериментальная работа проводилась в рамках деятельности опорной (2017-2018 муниципальной площадки гг.) региональной И инновационной площадки (2018-2019 гг.) при Лаборатории оценки и развития качества дошкольного образования ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области». Статус площадок позволил обеспечить достаточное педагогов для проведения опроса и повысить масштабность количество исследования. Привлечение педагогов региона было необходимым условием для работы воспитателей экспериментальной презентации опыта дошкольной организации. Демонстрируя новые формы создания, оформления и наполнения предметного пространства, педагоги, принимавшие участие в эксперименте, учились делиться своим опытом и перенимать чужой, что является основой работы современного воспитателя, независимо от его опыта и стадии профессионального развития. Кроме перечисленных форм работы с коллективом эксперимента дошкольной организации, В ходе применялись способы нематериального стимулирования:

- отслеживание и учет потребностей персонала;
- информирование о том, что происходит в организации;
- персональное внимание;
- имидж компании;
- праздники, дни рождения;
- вознаграждение привилегиями [Танцев, 2005].

Цель применения нематериального стимулирования — снижение и нейтрализация негативных последствий конкуренции внутри коллектива, вызванной участием в конкурсе и привлечением к публичным выступлениям [Касаткина, 2013].

Профессиональный конкурс развивающей на лучшую организацию предметно-пространственной среды как средство активизации личностнопрофессионального развития педагога применялось нами в экспериментальной дошкольной работы организации. Данная форма позволила направить

профессиональные интересы педагогического коллектива на деятельность по оформлению преобразованию предметного пространства групповых помещений. В процессе подготовки к конкурсу воспитатели обменивались опытом организации игровых зон, применения различных материалов в работе с детьми, приемами изготовления пособий. Работа с информацией по созданию и оформлению предметного пространства в различных дошкольных учреждениях раскрыла перед педагогами современное значение развивающей среды для ребенка. Подготовка групповых помещений к смотру-конкурсу способствовала у воспитателей желания вносить изменения в организацию предметного пространства, создавать новые игровые зоны, расширять наполнение уже существующих уголков и повышать эстетику оформления среды. Применяя свои творческие умения, воспитатели самостоятельно создавали многие элементы среды, планировали размещение зон. Подготовка к конкурсу стала поводом к организации сотрудничества с семьями воспитанников. Педагоги привлекали родителей к созданию игрового оборудования, оказанию помощи в подборе наполнения для игровых зон (сбор природных материалов, создание коллекций). Таким образом, профессиональный конкурс лучшую организацию развивающей предметно-пространственной среды способствовал появлению интереса педагогов к данному направлению работы, активизировал деятельность по самообразованию, обмену опытом и сотрудничеству с семьями воспитанников.

Привлечение педагогов к работе по диссеминации опыта. Проведение профессионального конкурса способствовало изменений появлению развивающей предметно-пространственной среде экспериментальной дошкольной организации. Педагоги отмечали улучшения во взаимодействии с детьми, связанные с появлением новых игровых зон и повышением разнообразия материалов для ребенка. Исходя из этого, многие воспитатели продолжили работу по преобразованию предметного пространства своих групповых помещений, проявляя профессиональное творчество и накапливая новый опыт. Для удержания интереса педагогов к деятельности по формированию развивающей среды, мы привлекли педагогов к работе по диссеминации опыта. Данное средство личностно-профессионального развития реализовывалось в виде следующих форм:

- публичное выступление;
- мастер-класс;
- индивидуальное участие в конкурсе профессионального мастерства;
- взаимодействие с семьями воспитанников.

Подобные формы работы позволяют создавать условия ДЛЯ профессионального развития педагога, поскольку сочетают в себе возможности активной творческой самопрезентации и знакомство с опытом коллег [Дочкин, 2012; Сыманюк, 2011]. Работа современного педагога требует постоянного самообразования, реализуемого в различных формах. Организация публичных выступлений и участия в конкурсах профессионального мастерства способствуют удовлетворению потребностей педагогов в поиске и интерпретации новых идей оформления развивающей среды, а также взаимодействия с детьми. Данное средство профессионального развития наиболее актуально для педагогов, находящихся на стадии профессионализации и имеющих потребность в творческом и профессиональном самовыражении. Для педагогов с небольшим стажем работы и опытных, находящихся на стадии профессионального мастерства, постоянный обмен мнениями с коллегами позволяет быть в курсе актуальных педагогических тенденций, чувствовать себя частью сообщества профессионалов и специалистов. Это положительно влияет не только на успешность прохождения стадии профессиональной адаптации, но и снижает негативные проявления, связанные с профессиональной усталостью на поздних стадиях личностно-профессионального развития, когда педагог нуждается в признании коллег и имеет потребность делиться своим опытом.

В процессе привлечения к работе по диссеминации опыта воспитателям экспериментального дошкольного учреждения было объявлено, что их детскому саду на 2017 год присвоен статус муниципальной опорной площадки, и они будут несколько раз в год представлять свои результаты в области организации

развивающей предметно-пространственной среды педагогам других дошкольных учреждений города.

Для того, чтобы работа педагогов по улучшению развивающей среды не останавливалась, мы выбрали не единовременную, а регулярную форму представления опыта. Один раз в два месяца педагоги в своей дошкольной организации принимали коллег из других детских садов и представляли им свои наработки в области создания и наполнения развивающей среды для дошкольников. Темы мероприятий были разные, что обеспечивало постоянный интерес, как гостей, так и организаторов. В начале работы муниципальной опорной площадки (МОП) нами был разработан план мероприятий на год, состоящий из пяти семинаров. Каждый семинар состоял из выступлений двухтрех педагогов экспериментальной дошкольной организации. Таким образом, каждый воспитатель за год в среднем принял участие в двух семинарах. Об участии в диссеминации опыта педагогам было объявлено за четыре месяца до первого семинара. Краткая программа семинаров муниципальной опорной площадки и тематика выступлений по представлению опыта представлена в Таблице 3.

Таблица 3 – Программа семинаров муниципальной опорной площадки

Название семинара	Название докладов, входящих в программу
	семинара
Теоретический семинар	Работа с педагогическим коллективом:
«Представление опыта работы по	организация конкурса на лучшее предметное
организации развивающей	пространство для дошкольника
предметно-пространственной	«Говорящие стены» и отражение темы проекта в
среды в рамках единого практико-	развивающей предметно-пространственной среде
ориентированного проекта «Самая	группы
развивающая среда».	Доклад об особенностях организации
	развивающей стены «Бизиборд» и ее достоинствах
	Зона творческого самовыражения в группе
	детского сада
Семинар-совещание	Использование шкалы ECERS для оценки
«Варианты выполнения	качества дошкольного образования и
требований ФГОС ДО и ECERS-R	совершенствования организации развивающей
к развивающей предметно-	предметно-пространственной среды
пространственной среде группы	Опыт организации уютных уголков (уголков
детского сада»	уединения)

Продолжение Таблицы 3

Название семинара	Название докладов, входящих в программу
	семинара
	Картонные модули в развивающей среде группы
	Тактильная книга в детском саду как один из
	инструментов для развития мелкой моторики, речевой и
	познавательной активности. Опыт изготовления и
	применения
Лекция с элементами	Организация зоны природы и науки. Особенности
мастер-класса «Природные	хранения природных материалов
материалы в развивающей	Мастер-класс «Использование природных
предметно-пространственной	материалов в совместной деятельности с
среде детского сада»	дошкольниками»
Семинар-практикум	Роль игровой ширмы в гибком зонировании
«Преображение развивающей	группового пространства
предметно-пространственной	Интерьерные подвески в развивающей
среды групп ДОО в соответствии	предметно-пространственной среде детского сада
с требованиями ФГОС ДО»	Элементы текстильного зонирования в группах
	детского сада
Итоговый семинар	Тренинг «Проектируем предметное пространство
	дошкольной образовательной организации»
	Защита индивидуальных творческих проектов по
	совершенствованию развивающей предметно-
	пространственной среды группы дошкольной
	образовательной организации

Участие работе муниципальной опорной педагогов площадки рассматривается одновременно как профессиональная деятельность ПО обобщению и распространению опыта работы, а также как дополнительное профессиональное образование [Обоскалов, 2012]. Педагоги, выступавшие на семинарах, получили сертификаты о представлении профессионального опыта на муниципальном уровне, слушатели получили сертификаты курсов повышения квалификации в количестве 20 часов.

Работа с ребенком. Преобразование развивающей предметнопространственной среды помещения дошкольной группы может выступать в
качестве особого вида совместной образовательной деятельности педагога и
ребенка. Данное направление работы доступно педагогу, находящемуся на любой
стадии профессионального развития и способствует приобретению и развитию
профессиональных знаний и умений у начинающих воспитателей, реализации
профессиональных и творческих потребностей у опытных педагогов. Воспитатель

может привлекать детей к планированию помещения группы, вместе с дошкольниками обсуждать организацию хранения игровых материалов, правила пользования ими. Продукты творческой деятельности (организованной и самостоятельной) могут использоваться как элементы декора; детские карты, панно и плакаты, создаваемые детьми вместе с педагогом — нагляднодидактическая часть предметного пространства; игрушки и книжки-самоделки пополнят игровую и книжную зоны группы. Перечень материалов, обеспечивающих участие ребенка в формировании предметного пространства и варианты их применения содержится в Таблице 4 [Шакирова, 2020].

Таблица 4 — Перечень материалов, обеспечивающих участие ребенка в формировании предметного пространства

Вид	Пример в помещении	Пример на прогулочном участке
материалов	группы	
Фотографии	Фотоальбомы, отдельные	Фотографии детей на веранде (в
детей	фотографии в рамках или на	качестве украшений).
	стене, фотоколлажи или	
	стенгазеты с фотографиями.	
Детское	Рисунки, коллективные	Украшения, сделанные руками детей,
творчество	работы, календари, схемы и	знаковая маркировка для детей, доски и
	планы, поделки, трехмерные	мольберты для детского рисования,
	работы, украшения	раскраска на асфальте (взрослый рисует
	интерьера, сделанные руками	контуры, ребенок раскрашивает мелом),
	детей, знаковая маркировка.	рисование на асфальте.
		Песочное творчество – наборы для
		создания песочных построек и
		скульптур (совки, ведра, формочки;
		игрушки для обыгрывания – фигурки
		людей и животных; предметы для
		строительства песочных инженерных
		коммуникаций – трубы, желоба,
		бруски, пластины, цилиндры).
Материалы по	Числовой ряд или числовой	Маркировка числовая и буквенная,
началам чтения	фриз, азбука или настенный	игры на асфальте с применением букв и
и математики	алфавит, надписи, числовая,	цифр (цветная разметка на асфальте).
(для старших	буквенная или знаковая	
дошкольников)	маркировка на контейнерах,	
	полках.	

Продолжение таблицы 4

Вид	Пример в помещении	Пример на прогулочном участке
материалов	группы	
Тематический декор	Оформление пространства, посвященное одной теме, например «Новый год» - елка, украшения в группе, новогодние рисунки и раскраски, плакаты и фотографии с новогоднего утренника.	Снежные скульптуры и постройки (в зимний период), украшение деревьев и кустарников на участке (самодельными игрушками на Новый год, лентами на Троицу, искусственными цветными яйцами на Пасху, сердечками – на день Валентина и т.д.); украшение веранды поделками детей.
Печатные материалы	Плакаты, карточки, карты, календари погоды (покупные материалы).	Книги, картины, иллюстрации — в сухую погоду, тематические баннеры (план участка, план территории детского сада).
Материалы по началам чтения и математики (для старших дошкольников)	Числовой ряд или числовой фриз, азбука или настенный алфавит, надписи, числовая, буквенная или знаковая маркировка на контейнерах, полках.	Маркировка числовая и буквенная, игры на асфальте с применением букв и цифр (цветная разметка на асфальте).
Тематический декор	Оформление пространства, посвященное одной теме, например «Новый год» - елка, украшения в группе, новогодние рисунки и раскраски, плакаты и фотографии с новогоднего утренника.	Снежные скульптуры и постройки (в зимний период), украшение деревьев и кустарников на участке (самодельными игрушками на Новый год, лентами на Троицу, искусственными цветными яйцами на Пасху, сердечками — на день Валентина и т.д.); украшение веранды поделками детей.
Печатные материалы	Плакаты, карточки, карты, календари погоды (покупные материалы).	Книги, картины, иллюстрации – в сухую погоду, тематические баннеры (план участка, план территории детского сада).

Вариативность предметного пространства заключается в том, чтобы в группе присутствовали актуальные материалы, соответствующие темам, занимающим детей в данный период. Это могут быть материалы, связанные с образовательной или самостоятельной деятельностью детей. Педагогу необходимо отличать материалы, связанные с текущими интересами и деятельностью ребенка от материалов, ценность которых не связана с их актуальностью. Портрет ребенка может быть актуален в течение всего года, тогда как фото этого ребенка в игре может быть интересным только несколько недель. Рисунки и поделки, сделанные в прошлом месяце, не могут считаться

актуальными, так как за это время были созданы более новые продукты детского творчества. Книга, которая давно лежит в группе и которую уже давно прочитали, не может считаться актуальной. Но если ребенок принес уже прочитанную ранее книгу или попросил воспитателя найти книги или картинки по интересующей его теме, то нахождение этих материалов в группе будет оправдано текущими интересами детей. Подобным образом обосновывается привнесение в группу различных предметов, инструментов и сувениров. Они могут быть наглядными пособиями на недавних занятиях, а могут появиться по просьбе или инициативе детей, не связанной с непосредственной образовательной деятельностью. Например, ребенок может принести в группу свою медаль, которую ему вручили на соревнованиях, показать свои новые коньки или школьный ранец. В Таблице 5мы перечислили, как различные категории материалов могут быть связаны с текущей деятельностью детей [Шакирова, 2020].

Таблица 5 — Связь элементов наполнения предметного пространства с текущей деятельностью детей

Категория	Связь с образовательной	Связь с самостоятельной деятельностью
материалов	деятельностью	
Книги	На недавнем занятии была	 Эту книгу недавно принес ребенок.
	прочитана эта книга или ее	- Книгу недавно принес воспитатель,
	читают в данное время.	так как дети интересуются этой темой.
Иллюстрации	На недавнем занятии	Иллюстрация соответствует теме, которой в
	демонстрировались эти	настоящее время интересуются дети.
	иллюстрации.	
Рисунки	На недавнем занятии были	Рисунки сделаны детьми в свободной
детей	сделаны эти рисунки.	деятельности и по собственному замыслу.
Поделки	На недавнем занятии были	Поделки сделаны детьми в свободной
детей	сделаны эти поделки.	деятельности и по собственному игровому
		замыслу. Поделки могут применяться в игре.
Фотографии	Эти фотографии сделаны на	На фотографиях запечатлены недавние
	недавнем занятии	моменты самостоятельной деятельности
	(экскурсии, концерте).	детей (игра).
Предметы по	Эти предметы применялись	- Предметы недавно принес ребенок.
теме	на недавнем занятии (в	- Предметы недавно принес
	качестве наглядного	воспитатель, так как дети
	образца или раздаточного	интересуются этой темой.
	материала).	

Взаимодействие воспитателя с семьями воспитанников при создании и развивающей предметно-пространственной изменении среды, может рассматриваться как организация социального партнерства, поскольку родители заинтересованные дошкольников, повышении качества предметного пространства группы, могут оказать значительную помощь не только в приобретении игрушек и пособий, но и в реализации творческих идей педагога по изготовлению нестандартного игрового оборудования, пополнении коллекции материалов, созданию эксклюзивных предметов декора и аксессуаров для игры. Работа с родителями как условие личностно-профессионального развития наиболее актуальная для педагогов, находящихся на стадии профессионального мастерства. Взаимодействие с семьями воспитанников по реализации творческих проектов привносит новизну в работу опытного педагога, не требуя от него совершенно новых и неизвестных походов и методов. Организуя родительскую общественность, педагог с большим стажем работы удовлетворяет потребность в признании и получает новый творческий опыт. Для педагогов, находящихся на стадиях профессиональной адаптации профессионализации данное условие развития влияет на улучшение навыка коммуникации, помогая преодолеть психологические барьеры, связанные с общением. Кроме того, совместная с родителями творческая деятельность по преобразованию развивающей среды дошкольной группы помогает начинающему педагогу лучше понять значение предметного пространства для ребенка, установить эмоциональную связь с воспитанников, что способствует успешной профессиональной адаптации. В рамках исследования педагогами экспериментальной дошкольной организации применялись следующие различные формы работы с родителями, в результате чего предметное пространство групп пополнилось декоративными элементами, дидактическими пособиями и оборудованием. Формы работы с родителями и их содержание представлены в Таблице 6.

Таблица 6 — Содержание и формы работы с родителями по изменению развивающей предметно-пространственной среды дошкольной группы

Форма работы	Название	Содержание					
Конкурс	«Тактильная	Изготовление страниц тактильной книги на заданную					
поделок	книга»	тему «Овощи и фрукты», «Транспорт», «Животные».					
	«Картонные	Изготовление дидактических пособий и игрушек из					
	чудеса»	картона (кукольная мебель, настольные игры,					
		бытовая техника).					
	«Очумелые	Изготовление текстильных атрибутов для обогащения					
	ручки»	сюжетно-ролевой игры (костюмы для переодевания,					
		кукольная одежда, кукольное приданое).					
	«Изюминка	Изготовление декоративных элементов интерьера					
	группы»	групп (подушки, подвески) различной тематики –					
		сезонные, имиджевые и т.д.					
	«Моя кукла»	Изготовление рукодельных кукол на заданную тему					
		«Семья», «Народы мира», «Профессии».					
Индивидуальная	Оборудование	- Привлечение к сбору элементов и					
работа	для	изготовлению развивающей стены					
	использования	«Бизиборд».					
	вертикального	- Изготовление и установка рам и					
	пространства	креплений для вертикального рисования в					
	помещения	группе.					
		- Привлечение к сбору элементов и					
		изготовлению музыкальной стены на					
		прогулочном участке.					
Родительская		Вне конкурсов и поручений родителями была оказана в организации					
инициатива	предметного пространства групп: сезонные интерьерные подвески,						
	текстильные атрибуты для сюжетно-ролевых игр, текстильный декор для						
	организации угол	ции уголков уединения, игровые постройки на прогулочных					
	участках.						

В результате регулярной работы по привлечению родителей к деятельности педагога по преобразованию и наполнению предметного пространства групп появилось такое явление как родительская инициатива. Семьи воспитанников стали оказывать помощь в изготовлении и приобретении материалов для детской деятельности оформления интерьера организации И дошкольной группы. Это направление работы приближается к социальному партнерству и открытой форме сотрудничества дошкольной организации с семьей [Собкин, 1994]. Взаимодействуя с ребенком, педагог определяет направления для улучшения в предметном пространстве группы, привлекая к поиску решения родителей воспитанников, воспитатель совершенствует свои коммуникативные способности навыки, реализует творческие И получает возможность

профессионального самоутверждения [Кашуркина, 2019]. Тесная связь педагога с семьями воспитанников будет способствовать его личностно-профессиональному развитию, так как наладить продуктивное общение может воспитатель с развитыми коммуникативными навыками, заинтересованный в успехе своей деятельности и способный увлечь других своей идеей. Эти качества соответствуют творческому педагогу, проявляющему в работе профессиональное мастерство, то есть высшую степень профессионального развития.

Работа с родителями воспитанников по преобразованию развивающей среды проводилась в формате конкурсов поделок, поскольку творчество родителей воспитанников должно быть направлено на развитие предметного пространства группы, чтобы предметы, сделанные руками родителей, могли применяться для игры детей и создания уюта в групповом помещении. Привлекая родителей к творчеству, рукоделию и созданию нужного группе предмета, решались несколько задач:

- привлекать семью к жизни детского сада и повышать уровень доверия к детскому саду. Родители видят, что их работы нужны, что они действительно применяются в деятельности детей это способствует повышению активности родителей. Они не только чаще принимают участие в конкурсах, но и проявляют дополнительную инициативу изготавливают несколько поделок, создают полезные изделия для группы вне конкурса.
- Создавать условия для совместного творчества родителей и ребенка. В каждом конкурсе приветствовалось участие ребенка в творческой работе родителей, педагоги ориентировали фантазию родителей на интересы и возрастные особенности детей.
- Обогащать развивающую предметно-пространственную среду детского сада, привнося в нее элементы уюта и оригинальности.

Каждый конкурс для родителей планировался как проект, который направлен не только на укрепление связи с семьями воспитанников, но и на развитие развивающей предметно-пространственной среды групп, создания

условий для обогащения игрового опыта детей. Каждая поделка, созданная родителями для конкурса, впоследствии пополняет игровое пространство группы.

Кроме организации конкурсов поделок, педагогами применялось сотрудничество с семьями воспитанников в форме индивидуальных поручений. Результатом регулярной совместной преобразованию деятельности ПО предметного пространства групп стало изменений отношения родителей к деятельности дошкольного учреждения, что выражалось в повышении интереса к мероприятиям, проводимым В организации, проявлении родительской инициативы в изготовлении и приобретении игрушек, пособий, материалов для организации образовательного процесса и насыщения предметного пространства группы. В процессе взаимодействия с родителями воспитанников начинающие совершенствовали коммуникативные свои навыки, конкурсов и совместный с родителями поиск идей для оформления и наполнения игровых зон и центров способствовали самообразованию и самореализации опытных педагогов, проявлению профессионального творчества в общении и решении профессиональных задач у педагогов с большим стажем работы.

2.4 Анализ и интерпретация результатов исследования

В ходе опытно-экспериментальной работы проводилось исследование компонентов личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования с применением методик, использованных на диагностическом этапе. В качестве критериальной основы для оценки были использованы интегральные личностные характеристики, выделяемые Л.М. Митиной как обуславливающие профессиональное развитие: направленность, гибкость, компетентность. Оценка проводилась по определенным показателям, каждого критерия которые соотносятся с направлениями работы, применяемыми в качестве условий профессионального развития педагога. Соотношение ведущих источников профессиональной мотивации воспитателя показывает его педагогическую направленность и эффективность работы с педагогическим коллективом,

вовлеченность воспитателя в процесс преобразования предметного пространства после проведения конкурса и обобщения опыта. Работа с ребенком по совместному оформлению развивающей среды рассматривается как взаимодействие педагога и детей в создаваемом предметном пространстве, важная область педагогической компетентности. Развивающая предметно-пространственная среда как показатель личностно-профессионального развития педагога связана с результатом его работы с семьями воспитанников, а также уровнем знаний и умений как отражением педагогической компетентности.

Для анализа результатов исследования личностно-профессионального развития педагога проведем сравнение значения показателей критериев до и после каждого этапа эксперимента, а также сопоставление с результатами контрольной дошкольной организации.

Направленность как ведущий компонент личностно-профессионального развития педагога, отражающий его мотивационно-ценностное отношение к профессии, мы оценивали посредством изучения ведущих источников мотивации. Результаты пилотажного исследования представлены на рисунке 10.

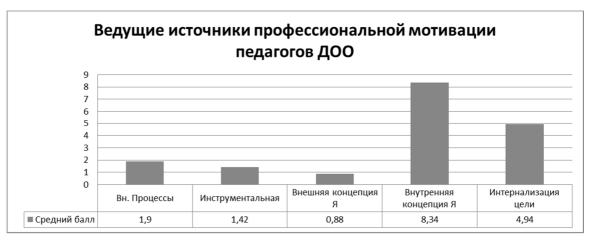


Рисунок 10 — Результаты пилотажного исследования ведущих источников профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования

Пилотажное исследование ведущих источников профессиональной мотивации показало, что у большинства педагогов дошкольного образования преобладает источник «Внутренняя концепция Я». Это свидетельствует о

наличии у педагогов своей системы профессиональных ценностей, своего взгляда на работу и собственного понимания профессионального стандарта. Следующим профессиональной ПО значению источником мотивации оказалась «Интернализация цели». Она связана со способностью педагога принимать профессиональные и коллективные цели, встраивая их в свою систему ценностей. Низкий уровень источников «Инструментальная мотивация» и «Внешняя концепция Я» говорит о слабой материальной заинтересованности педагогов, сниженной потребности во внешних оценках своей профессиональной деятельности. Важное значение для нашего исследования имеют данные о низком «Внутренние процессы», что уровне источника свидетельствует неудовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью, отсутствии удовольствия от нее. Данные пилотажного исследования дают усредненную картину состояния направленности как мотивационно-ценностного компонента личностно-профессионального развития педагогов дошкольного образования. Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что воспитатели, работающие в дошкольных учреждениях Ивановской области, считают себя профессиональными достаточно специалистами, активно включаются деятельность организации, не преследуя в работе материальных целей и слабо внешней оценке. Отрицательным выводом является низкая удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью.

Данные пилотажного исследования профессиональной мотивации мы сравнили с результатами диагностического этапа по экспериментальной и контрольной дошкольным организациям. Несмотря на более высокие результаты по отдельным направлениям, общая иерархия источников мотивации педагогов обеих дошкольных организаций соответствует данным пилотажного исследования. Это подтверждает сделанные ранее выводы состоянии направленности мотивационно-ценностного компонента личностнопрофессионального развития. Результаты исследования ведущих источников профессиональной мотивации контрольной и экспериментальной дошкольных

организаций в сравнении с результатами общей выборки (пилотажное исследование) представлены на рисунке 11.



Рисунок 11 — Ведущие источники профессиональной мотивации педагогов на разных этапах исследования

Анализируя, как проходили изменения в мотивационной сфере у педагогов экспериментального детского сада, можно сказать, что ведущий источник профессиональной мотивации не изменился — на всех этапах исследования это «Внутренняя концепция Я». Такая стабильность свидетельствует о наличии у педагогов четкой профессиональной позиции и осознания себя в профессии.

На контрольном этапе отмечаем значительное усиление влияния источников «Внешняя концепция Я» и «Интернализация цели» у воспитателей экспериментальной дошкольной организации, что свидетельствует об изменениях в профессиональных приоритетах педагога — повышении потребности во внешнем признании своей деятельности, активном принятии новых профессиональных целей и ценностей. Иными словами, воспитатель считает себя профессионалом, желает видеть одобрение своей работы в других людях и готов для этого на новые свершения, реализацию новых проектов.

Самым важным для нашего исследования является повышение значения источника «Внутренние процессы», означающее, что педагоги стали получать удовольствие от своей профессиональной деятельности. Отсутствие изменений по источнику «Инструментальная мотивация» мы объясняем тем, что не применяли в качестве мотивирующих факторов материальное стимулирование и не затрагивали данное направление мотивации в процессе эксперимента.

Изменения, произошедшие в мотивационной сфере педагогов экспериментальной дошкольной организации, доказывают, что в результате работы по улучшению развивающей предметно-пространственной среды изменилось их отношение к профессиональной деятельности. Ведущий источник мотивации не изменился, им по-прежнему осталась «Внутренняя концепция Я», но существенный рост источника «Внутренние процессы» свидетельствует о том, что педагоги стали находить удовольствие от профессиональной деятельности.

Для определения достоверности изменений представленных на рисунке 11 нами был применен t-критерий Стьюдента. Вначале исследования (диагностический этап) был применен t-критерий для оценки достоверности различий между группами педагогов экспериментальной дошкольных организаций. Эмпирические значения t-критерия источников профессиональной мотивации представлены в Таблице 7. Критическое значение в нашем случае составило 2,04. Эмпирическое значение t-критерия мы сравнили с критическим. Полученные результаты t-критерия меньше t-критического, что говорит нам, что различия между средним арифметическим двух групп недостоверны, и разница между экспериментальной и контрольной группой имеет случайный характер. Таким образом, можно утверждать об однородности формирования групп педагогов контрольной и экспериментальной дошкольных организаций до проведения эксперимента.

По окончании опытно-экспериментальной работы была проведена оценка изменений источников профессиональной мотивации. Для определения достоверности изменений был также применен t-критерий Стьюдента. На основе расчетов мы получили данные $t_{\text{эмп}}$. Данные результаты больше t-критического,

что позволяет говорить о закономерных изменениях полученных в экспериментальной группе.

Таблица 7 — Эмпирические значения t-критерия Стьюдента источников профессиональной мотивации педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций

t _{эмп}	Внутрен- ние процессы	Инструменталь-	Внешняя концепция Я	Внутренняя концепция Я	Интернализа- ция цели
Диагностичес- кий этап	1,4	1	0,9	1,1	1,6
Контрольный этап	8,4	2,1	6,9	7,5	9,8

Гибкость как компонент личностно-профессионального развития связан с профессиональным творчеством, принятием нового опыта и способностью на его основе продуцировать собственные идеи. В качестве показателем по данному компоненту мы оценивали уровень развития творческого мышления. Результаты измерения уровня развития творческого мышления педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций на контрольном этапе в сравнении с данными общей выборки педагогов (пилотажное исследование) представлены на рисунке 12.

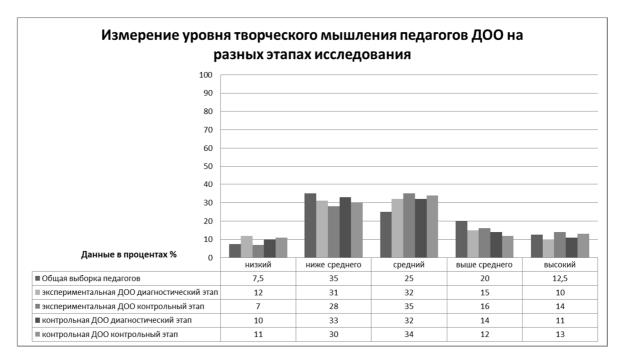


Рисунок 12 – Результаты измерения уровня развития творческого мышления

Уровень развития творческого мышления у большинства педагогов общей выборки оказался средним и ниже среднего. Результаты педагогов контрольной и экспериментальной дошкольных организаций, полученные на диагностическом этапе, аналогичны результатам пилотажного исследования, что свидетельствует о недостаточном развитии педагогической гибкости как общей проблеме воспитателей.

Данные, полученные в результате измерения уровня развития творческого экспериментальной мышления У педагогов И контрольной дошкольных организаций контрольном на этапе, показали изменения y педагогов экспериментальной дошкольной организации. В контрольном детском саду творческое мышление педагогов осталось на прежнем уровне. Среди педагогов экспериментальной дошкольной организации увеличилась доля воспитателей с высоким уровнем гибкости. Процент педагогов с уровнем выше среднего почти не изменился. Количество педагогов с низким уровнем развития творческого мышления уменьшилось. Снижение процента педагогов с уровнем ниже среднего связываем с повышением у них развития творческого мышления до среднего.

Для определения достоверности различий нами был применен t-критерий Стьюдента. Вначале исследования (диагностический этап) был применен t-критерий для оценки достоверности различий между группами педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций. Эмпирические значения t-критерия представлены в таблице 8. Критическое значение в нашем случае составило 2,04. Эмпирическое значение t-критерия мы сравнили с критическим. Полученные результаты t-критерия меньше t-критического, что говорит нам, что различия между средним арифметическим двух групп недостоверны, и разница между экспериментальной и контрольной группой имеет случайный характер. Таким образом, можно утверждать об одинаковом уровне подготовки групп педагогов контрольной и экспериментальной дошкольных организаций до проведения эксперимента.

По окончании опытно-экспериментальной работы была проведена оценка изменения уровня творческого мышления. Для определения достоверности изменений был также применен t-критерий Стьюдента. На основе расчетов мы получили данные $t_{\rm эмп}$. Данные результаты больше t-критического, что позволяет говорить о закономерных изменениях полученных в экспериментальной группе.

Таблица 8 — Эмпирические значения t-критерия творческого мышления педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций

t _{эмп}	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Диагностичес- кий этап	1,2	1,5	0,6	1,3	1,8
Контрольный этап	5,3	2,8	4,5	6,5	6,8

Компонент личностно-профессионального развития «Компетентность» представляет собой совокупность профессиональных знаний и умений воспитателя и выражается в профессиональной деятельности. Ранее нами были определены три основных направления работы педагога дошкольного

образования, связанные с его взаимодействием с коллегами, детьми и их родителями. Организацию работы с педагогами с применением различных форм мы рассмотрели в п. 2.3. диссертации. Влияние этих форм работы на личностно-профессиональное развитие педагога отразилось в виде изменений в источниках мотивации к деятельности и творческом мышлении. Рассмотрим подробнее следующее направление работы воспитателя, связанное с его взаимодействием с дошкольниками.

Работа с ребенком как один из показателей профессионального развития педагога проявляется в процессе непосредственного общения воспитателя и детей. В ходе исследования оценивалось взаимодействие педагога и ребенка в совместной изобразительной деятельности. Данная форма работы связана с проявлением творчества воспитателя и его умением поддерживать и направлять творчество ребенка при помощи специально организованного пространства—творческой среды (изобразительные материалы, их расположение и расстановка мебели, общение детей и правила дисциплины).

Чтобы проследить изменения по показателю «Взаимодействие педагога и детей», оценка проводилась после каждого этапа эксперимента (организация профессионального конкурса, привлечение педагогов к обобщению и распространению опыта. Данные экспериментального детского сада сравнивались с результатами контрольной дошкольной организации.

Для определения достоверности различий нами был применен t-критерий Стьюдента. Вначале исследования (диагностический этап) был проведен t-критерий для оценки различий между группами педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций. Эмпирические значения t-критерия по показателям взаимодействия педагога и ребенка представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Эмпирические значения t-критерия по показателям взаимодействия педагога и ребенка

t _{эмп}	Вариативность материалов	Вариативность темы	Общение	Целеполагание	Познавательные действия	Доступность материалов	Свобода движения
Диагностический этап	0,4	0,2	0,5	0,5	0,8	1,2	0,6
Контрольный этап	2,7	3,7	2,3	3	7,3	2,3	2,2

Критическое значение составило 2,04. Эмпирическое значение t-критерия мы сравнили с критическим. Полученные результаты t-критерия меньше t-критического, что говорит нам, что различия между средним арифметическим двух групп недостоверны, и разница между экспериментальной и контрольной группой имеет случайный характер. Таким образом, можно утверждать об одинаковой подготовке педагогов контрольной и экспериментальной группы до проведения эксперимента.

По окончании опытно-экспериментальной работы была проведена оценка изменений во взаимодействии педагога и ребенка. Для определения достоверности изменений был также применен t-критерий Стьюдента. На основе расчетов мы получили данные $t_{\text{эмп}}$. Данные результаты больше t-критического, что позволяет говорить о закономерных изменениях, полученных в экспериментальной группе.

Таким образом, можно утверждать, что полученные улучшения во взаимодействии с детьми педагогов экспериментальной группы после проведения эксперимента носят неслучайный характер.

Результаты исследования взаимодействия педагога и ребенка в совместной изобразительной деятельности представлены на рисунке 13.

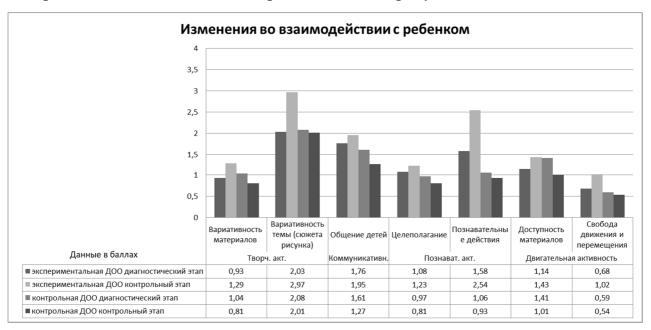


Рисунок 13 — Результаты исследования взаимодействия педагога и детей на занятиях изобразительной деятельностью

На диагностическом этапе исследования педагоги обеих дошкольных организаций показали примерно одинаковые результаты по взаимодействию с детьми. Лучше всего обеспечивалось соблюдение вариативности темы и сюжета рисунка — детей не ограничивали в возможности дополнения сюжета собственными деталями, допускались отступления от общей темы. В связи с этим, как отрицательный результат, отмечаем низкую вариативность изобразительных материалов, предоставляемых детям. Дошкольники не имели возможности самостоятельно выбирать художественные материалы и инструменты, смешивать цвета. Общение детей, целеполагание и познавательная деятельность на занятиях в обеих дошкольных организациях находилась на среднем уровне. Педагоги недостаточно способствовали возникновению и поддержанию познавательной активности во взаимодействии с детьми, преобладала авторитарная позиция

воспитателя в постановке цели совместной деятельности и ее дальнейшей реализации. Ограничение свободы движения и перемещения детей на занятии выразилось в низкой оценке по данному показателю в обеих дошкольных организациях. Взаимодействуя с большим количеством детей одновременно, педагоги пресекали их двигательную активность.

Сравнивая результаты исследования по оценке взаимодействия педагога и ребенка на диагностическом и контрольном этапах, отмечаем, что большая часть наблюдается изменений В показателях экспериментальной обеих исследуемых дошкольных организациях показателей «Целеполагание» и «Свобода движения и перемещения» остаются на низком уровне. Это можно объяснить значительным количеством детей, присутствующих время совместной образовательной одновременно во деятельности, что затрудняет организацию пространства и ограничивает свободу движения, а также желанием педагогов сохранять дисциплину во время образовательной деятельности. Отсутствие существенных изменений взаимодействии педагога и ребенка на занятиях изобразительной деятельностью в контрольном детском саду доказывает, улучшения ЧТО показателях экспериментальной дошкольной организации вызваны привлечением педагогов к работе по изменению развивающей среды. Повышение интереса к роли предметного пространства для дошкольника, поиск и применение новых материалов для работы с детьми оказали влияние на успешность взаимодействия педагога и ребенка, и изменение отношения педагога к способам организации детской деятельности.

Изучение изменений во взаимодействии воспитателя с детьми после применения различных форм работы с педагогами позволяет сделать выводы об их эффективности. После проведения профессионального конкурса можно отметить незначительные улучшения по отдельным показателям. Улучшилась доступность материалов и педагоги стали предоставлять детям больший доступ к изобразительным материалам. Мы отметили, что на некоторых занятиях дети получили возможность брать дополнительные листы, самостоятельно доставать и

убирать материалы и инструменты. Но повышение доступности материалов не привело к повышению их вариативности. Данный показатель остался на прежнем уровне.

Также без изменений остались значения показателей «Вариативность темы (сюжета рисунка)», «Целеполагание», и «Свобода движения и перемещений». Это выражалось в том, что дети по-прежнему не имели возможности выходить из-за стола на занятии, речевая активность педагогов значительно превышала речь детей, что негативно сказывалось на целеполагании. Тем не менее, мы отметили незначительное улучшение по показателям «Общение детей» и «Познавательные действия». Педагоги, не снижая своей речевой активности стали привлекать к общению детей, что привело к повышению данного показателя. С общением детей улучшились и условия для их познавательных действий. Таким образом, по трем показателям из семи мы отметили незначительные улучшения, которые связываем с участием педагогов в профессиональном конкурсе на лучшую организацию развивающей среды и изменением отношения педагогов к роли предметного пространства для ребенка.

Перечисляя положительные изменения, стоит отметить. при изобразительной организации занятий деятельностью педагоги экспериментального детского сада стали больше внимания уделять доступности и вариативности материалов, это выражалось в их размещении и предоставлении детям возможности выбора цвета, способа изображения, художественного материала и инструмента. Детям давались на выбор несколько вариантов цветов, техник рисования, а педагоги показывали достоинства каждого материала, помогали ребенку сделать выбор. Существенно улучшился подход к выбору темы и сюжета рисунка – воспитатели экспериментального детского сада стали больше поощрять и ценить в работах детей индивидуальность, на занятиях они советовали дошкольникам, как развить сюжет и как сделать рисунок интересней и оригинальнее.

Изменение отношения педагогов к вариативности сюжета рисунка и темы деятельности способствовало повышению познавательной активности ребенка и

созданию на занятиях атмосферы живого общения, рабочей творческой обстановки. Педагоги вместе с детьми обсуждали возможности изменения обменивались рисунка, впечатлениями OT применения различных изобразительных материалов и техник. Повышение разнообразия, доступности и обеспечило вариативности материалов детской рост инициативы способствовало более успешному взаимодействию между педагогом и ребенком. Улучшение по показателю «Отражение результатов деятельности в пространстве» свидетельствует о развитии творчества педагога, повышению его интереса к детям и взаимодействию с ними. В большинстве случаев, в качестве результатов детской деятельности в пространстве группы были представлены детские рисунки, как продукт творческого взаимодействия педагога и ребенка на занятиях изобразительной деятельностью.

Изменился подход педагогов к организации образовательной деятельности (занятий). Вместо фронтальных форм работы воспитатели стали чаще применять индивидуальное взаимодействие и работу в мини-подгруппах. Тематическое направление образовательной деятельности стало рассматриваться педагогами как основа для интеграции образовательных областей и видов деятельности ребенка. Воспитатели все чаще применяют проектный метод, при котором выбранная для изучения с детьми тема проходит через все виды образовательной деятельности и находит свое отражение в предметном пространстве группы. Это выражается в совместном с детьми изготовлении дидактических плакатов по результатам занятий, карт и схем, коллективных творческих работах. Кроме того, педагоги стали чаще учитывать интересы детей при выборе темы проекта. Воспитатели убедились в развивающем потенциале сотворчества, научились придавать дидактический и обучающий характер детским проектам и темам, инициированным дошкольниками. В рамках исследования не ставились задачи по выявлению влияния применяемых условий и средств на преодоление различных личностно-профессионального стадий развития. Опытно-экспериментальная работа была направлена на весь коллектив, поэтому выводов о связи условий и средств с отдельными стадиями профессионального развития педагога мы сделать не можем. Наблюдения показали изменения у всех педагогов экспериментальной дошкольной организации, что говорит о положительном влиянии комплекса условий и средств на личностно-профессиональное развитие воспитателей с различным опытом.

Взаимодействие педагога и ребенка выделено нами в качестве условия и показателя профессионального развития воспитателя. Совместная деятельность педагога и ребенка принимает новые формы и получает дополнительное развитие в условиях специально организованного предметного пространства.

Развивающая предметно-пространственная среда рассматривалась нами не только как пространство для совместной творческой деятельности педагога и детей, но и как направление работы по взаимодействию воспитателя с семьями дошкольников. Организация деятельности родителей по наполнению предметного пространства группы новыми материалами и возможностями для детской деятельности связана с творческим поиском педагога, который взаимодействует с родителями воспитанников и направляет их активность в соответствии с образовательными потребностями детей. Для работы с родителями педагог использует различные формы, выбор и применение которых связан с развитием коммуникативных и творческих качеств воспитателя, его профессиональных знаний и умений. Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда дошкольной группы отражает профессиональное развитие педагога во взаимодействии с детьми, их родителями, а также показывает готовность педагога к применению нового профессионального опыта, проявлению профессионального творчества.

В рамках пилотажного исследования нами была проведена оценка предметного пространства 32 групповых помещений детских садов г. Иванова, из которых 8 групп представляли экспериментальную дошкольную организацию и 8 групп — контрольную. Результаты оценки развивающей среды на диагностическом этапе представлены на рисунке 14.



Рисунок 14 — Результаты оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольных организаций на диагностическом этапе

начале исследования отмечаем сходство результатах развивающей среды всех обследованных групповых помещений. Исключение составляет показатель «Наличие атрибутов», который в экспериментальной и контрольной дошкольных организациях оказался выше, чем в среднем по Это онжом объяснить остальным детским салам. достаточно высоким материально-техническим уровнем обеих организаций, которые приобретают игровые материалы, оборудование и пособия. При этом высокая степень наличия атрибутов нивелируется их низкой доступностью. Среди общих недостатков в организации развивающей среды на диагностическом этапе отмечаем низкое разнообразие природных материалов и приспособлений для экспериментирования, слабое отражение результатов детской деятельности в пространстве группы и недоступность материалов для коллективного творчества (музыкального, танцевального). Во всех группах были созданы условия для самостоятельной изобразительной деятельности детей, но низкие баллы по показателям, отражающим вариативность материалов и способа рисования, демонстрируют однотипность и ограниченность этих условий. Дошкольники могли заниматься рисованием, но для этого им были доступны только цветные карандаши или мелки, белая бумага и раскраски. Возможностей для рисования на различных поверхностях (вертикальная, прозрачная, фактурная) и различными способами (кисти, сыпучие материалы, штампы и т.д.) не предоставлялось.

Для определения достоверности различий нами был применен t-критерий Стьюдента. Вначале исследования (диагностический этап) был проведен t-критерий для оценки различий между развивающей предметно-пространственной средой экспериментальной и контрольной дошкольных организаций. Эмпирические значения t-критерия по показателям развивающей среды представлены в таблице 10.

Таблица 10 — Эмпирические значения t-критерия по показателям развивающей предметно-пространственной среды

t _{эмп}	Вариативность материалов	Вариативность способа	Отражение результата	Наличие атрибутов	Доступность атрибутов	Инициатива	Вариативность деятельности	Разнообразие материалов	Кол.творчество
Диагностический этап	0,8	1,5	0,6	0,3	1,2	1,3	0,2	0,3	1,3
Контрольный	3,6	2,2	3,3	3,4	3	3,2	2,3	3,4	2,4

Критическое значение в нашем случае составило 2,04. Эмпирическое значение t-критерия мы сравнили с критическим. Полученные результаты t-критерия меньше t-критического, что говорит нам, что различия между средним арифметическим двух групп недостоверны, и разница между экспериментальной и контрольной группой имеет случайный характер. Таким образом, можно

утверждать об однородном уровне формирования развивающей предметнопространственной среды контрольной и экспериментальной дошкольных организаций до проведения эксперимента.

По окончании опытно-экспериментальной работы была проведена оценка изменений в предметном пространстве. Для определения достоверности изменений был также применен t-критерий Стьюдента. На основе расчетов мы получили данные $t_{\text{эмп}}$. Данные результаты больше t-критического, значит различия между средним арифметическим двух достоверны, и разница в развивающей среде между экспериментальной и контрольной дошкольными организациями имеет закономерный характер.

Таким образом, можно утверждать, что полученные улучшения в формировании предметного пространства экспериментальной дошкольной организации после проведения эксперимента носят неслучайный характер.

Привлечение педагогов к участию в профессиональном конкурсе на лучшую организацию предметного пространства дошкольной группы способствовало пересмотру отношения педагогов к роли развивающей среды. Подготовка к конкурсу способствовала появлению изменений в пространстве преобразование помещений экспериментальных групп, которых было продолжено в процессе деятельности педагогов по самообразованию и подготовке к распространению своего опыта.

Самые заметные улучшения мы отметили по показателю «Разнообразие и вариативность материалов для экспериментирования». Это связано с созданием в восьми группах экспериментальной дошкольной организации коллекции природных материалов, привнесением бросовых сыпучих материалов и приспособлений для экспериментирования. Таким образом, новые природы, стали служить поводом ДЛЯ материалы зоне проявления познавательной активности детей, вследствие чего повысилась оценка по показателю «Инициатива».

Среди условий для организации сюжетно-ролевой игры мы отметили изменения по показателям «Наличие атрибутов» и «Доступность атрибутов». В

группах появились атрибуты для разыгрывания новых сюжетов, связанных с туризмом и сказками (рюкзаки, скатерти для игры в «Поход» и «Пикник», короны, крылья для игры в фей), дополнительные атрибуты разыгрывания законченного сюжета. Это улучшение можно объяснить тем, что в процессе подготовки к конкурсу педагоги занимались самообразованием, повысили свои знания в области организации условий для сюжетно-ролевой игры ребенка.

Незначительно улучшились условия для коллективного творчества детей. Это произошло благодаря появлению детских музыкальных инструментов (детские пианино, металлофоны и бубны) в двух группах экспериментальной дошкольной организации. Из бесед с воспитателями мы узнали, что музыкальные инструменты были в группе и раньше, но детям для игры их начали смотра-конкурса. после Педагоги предоставлять только уточнили, музыкальные инструменты выдаются по просьбе детей, правила игры аккуратному и бережному установлены И сводятся использованию инструментов.

Остальные показатели развивающей среды дошкольной организации, считавшейся экспериментальной, остались на прежнем уровне и после проведения смотра-конкурса. Стоит отметить, что совсем никак не изменились условия для изобразительной деятельности детей. Как и до конкурса, дошкольникам для самостоятельного творчества предлагаются только цветные карандаши и прямоугольные листы белой бумаги, рисовать можно только за столами. На занятиях художественные материалы представлены только акварелью или гуашью без права выбора, тема и техника рисования задается взрослым, после окончания рисунки убирают в индивидуальные папки.

Отсутствие изменений в организации условий для детского творчества означает, что именно эта деятельность кажется педагогам наименее значимой или требующей улучшения. Скорее всего, педагогов сдерживает необходимость поддерживать в группе порядок и чистоту, ведь дети, рисующие красками, мелками, творящие в разных техниках, могут испачкать мебель и одежду, после такой деятельности нужно потратить много времени и сил на уборку помещения и

художественных материалов. Возможно, не предоставляя детям все изобразительные материалы сразу, педагоги хотят их сберечь и сэкономить, так как имеют ограничения по расходу канцтоваров. Организация демонстрации детских рисунков в группе требует от педагога ручных умений (Как повесить рисунки? На что?), нужно получить разрешение руководства дошкольного учреждения на крепление стендов или реек для вывешивания рисунков.

Организация профессионального конкурса позволила заинтересовать педагогов экспериментальной дошкольной организации работой по изменению развивающей среды как новым направлением, в котором можно применить творчество и расширить свои профессиональные знания и умения. Привлечение воспитателей к обобщению и распространению опыта по организации предметного пространства для дошкольника способствовало закреплению и развитию интереса педагогов к работе над развивающей средой.

Сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов исследования, можно отметить, ЧТО В дошкольной организации, считавшейся экспериментальной, произошли существенные изменения в развивающей предметно-пространственной среде, ее наполнении и оформлении. Улучшения произошли по всем оцениваемым направлениям, но в разной степени. Наибольший прирост зафиксирован по показателям, связанным с организацией условий для изобразительной деятельности. Это выразилось в повышении разнообразия художественных и расходных материалов, предоставляемых детям для свободного рисования, появлении различных возможностей для размещения в группе рисунков и фотографий детей, использование продуктов детского творчества для игры и украшения помещения. Слабый прирост наличия атрибутов можно объяснить его достаточно высоким исходным уровнем. Стойкое повышение доступности атрибутов мы оцениваем как улучшение условий для игры ребенка, поскольку наличие материалов может быть важным для детей, только если у них есть возможность свободного доступа к данным атрибутам.

Рост по показателям, связанным с познавательно-исследовательской деятельностью оказался незначительным. Сравнивая данные констатирующего и

контрольного этапов исследования, наибольшие изменения отмечаем «Разнообразие материалов». \mathbf{C} показателю появлением группах В экспериментального дошкольного учреждения разнообразных материалов для экспериментирования и исследования, возрос детский интерес к природе, что выразилось в повышении детской познавательной инициативы. Изменение системы организации хранения природных материалов, появление в группах новых коллекций вызвало рост по показателю «Вариативность деятельности».

С повышением доступности атрибутов и материалов для самостоятельной музыкальной и танцевальной деятельности дошкольники получили возможность самостоятельно брать нужные предметы, педагоги стали творческую коллективную деятельность детей, применяя музыкальное сопровождение, изготавливая и привнося новые материалы и атрибуты для танца и музицирования.

Для того, чтобы убедиться, что изменения в развивающей предметнопространственной среде экспериментальной дошкольной организации вызваны применением специальных форм работы с коллективом, необходимо сравнить результаты оценки предметного пространства групп экспериментальной и контрольной дошкольных организаций. Результаты исследования развивающей предметно-пространственной среды представлены на рисунке 15.

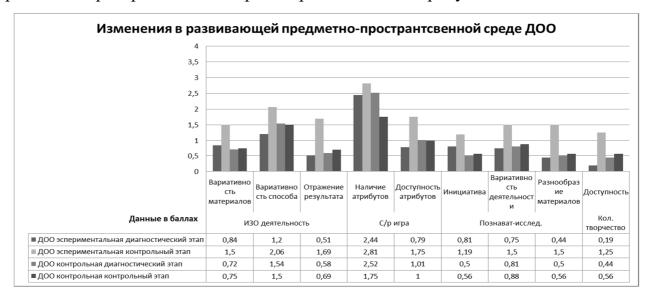


Рисунок 15 — Результаты оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольных организаций на разных этапах

В дошкольной организации, обозначенной как контрольная, изменений в развивающей предметно-пространственной среде практически не произошло перестановка мебели на отдельных группах и введение новых игрушек не оказало влияния на подходы к организации самостоятельной детской деятельности. Отсутствие существенных изменений в показателях контрольной дошкольной организации, подтверждают, ЧТО улучшение предметного пространства экспериментального результатом летского сала является опытноэкспериментальной работы.

Формы работы с педагогами, примененные в нашем исследовании, способствовали активизации работы по изменению предметного пространства, появлению творческих идей, профессиональных и специальных умений у воспитателей, находящихся на различных стадиях личностно-профессионального развития. Среди практических результатов творчества педагогов по изменению развивающей среды стоит отметить следующие интерьерные инновации:

- «Говорящие стены» использование стен для размещения доступной детям информации (рисунков, схем, фотографий). Педагоги экспериментального детского сада внедрили несколько вариантов создания «Говорящих стен» по способу крепления на прищепках, на лентах, в кармашках.
- Картонные модули крупные кубы из картонных коробок, оклеенных самоклеящейся пленкой или имеющих изображения. Данное оборудование применяется для самостоятельного детского строительства, создания построек для подлезания и перешагивания, зонирования помещения и в качестве заместителей в сюжетно-ролевой игре (мебель, бытовая техника).
- Развивающая стена «Бизиборд» система движущихся и фактурных объектов, размещеных на вертикальной поверхности. На данной стене размещены предметы с кнопками, ручками, клавишами, а также трубы для прокатывания шариков, кармашки и полочки, зеркало, поверхность для игры с магнитами и многое другое [Шакирова, 2017].
 - Уголки уединения разных конструкций и вариантов оформления.

- Интерьерные подвески как элемент вариативности развивающей среды и отражения результатов детской деятельности в пространстве.
- Возможность для рисования на вертикальной поверхности. Она создана в виде закрепленной на стене рамы, под которую пропущен конец рулона обоев, подвешенного над рамой.
- Коллекции природных и бросовых материалов, которые доступны детям для игры и творчества. В коллекции входят: шишки, камни, ракушки, семена, крупы, прищепки, пуговицы, цветные шарики-марблс, мелкие игрушки типа «Киндерсюрприз» и многое другое. Система хранения коллекций представляет собой ряд прозрачных контейнеров, имеющих маркировку в виде надписей (ориентирована на читающих детей старшего дошкольного возраста) [Шакирова, 2018а; 2019б].

Приведенные примеры организации предметного пространства дошкольной организации демонстрируют проявление профессионального творчества в работе педагога. Воспитатели применяли профессиональные знания для удовлетворения образовательных потребностей ребенка В современном вариативном проявляя творческий подход к внедрению новых приемов организации предметной среды. Заимствуя чужой опыт, творчески перерабатывая его, с учетом специфики своей группы (помещения и детского коллектива), педагоги решали профессиональные задачи по созданию условий для развития ребенка, выходя на новый уровень профессионального развития, связанный с профессиональным мастерством.

Сотрудничество с семьями воспитанников по организации развивающей предметно-пространственной среды способствовало не только повышению насыщенности и вариативности предметного пространства, но и образованию творческого взаимодействия между семьей и детским садом. В процессе общения с родителями воспитанников педагоги совершенствовали коммуникативные навыки, получали новые сведения о семьях, становились организаторами родительских сообществ, объединенных творческой идеей создания игровой зоны или оборудования. Для привлечения большего числа семей воспитанников были

организованы конкурсы по изготовлению игровых материалов. Результатами конкурсов для родителей стали оригинальные пособия и детали интерьера. Среди конкурсных проектов, направленных на привлечение родителей к жизни детского сада и улучшение развивающей предметно-пространственной среды можно отметить следующие:

- Конкурс совместного детско-родительского творчества «Тактильная книга» (2016 г. 45 участников; 2017 г. 43 участника). Продукт:10 развивающих тактильных книг
- Конкурс совместного детско-родительского творчества «Изюминка группы» (2017 год) 36 участников. Продукт: 10 развивающих подушек; 19 тематических интерьерных подвесок-мобилей.
- Конкурс совместного детско-родительского творчества «Моя кукла» (2018 год) 29 участников. Продукт: 32 рукодельные куклы, разного размера и эксклюзивного дизайна.
- Конкурс совместного детско-родительского творчества «Картонные чудеса» (2019 год) 35 участников. Продукт: 38 дидактических пособий и игрушек из картона (парковки, бытовая техника, макеты, кукольная мебель).

Сотрудничество с семьями воспитанников позволило педагогам улучшить взаимоотношение с родителями, повысить их заинтересованность жизнью детского сада и продемонстрировать важную роль дошкольной организации в воспитании детей.

Самостоятельная деятельность детей. Поскольку основным критерием как профессиональной, так и творческой деятельности педагога является ребенок, изменения важно отметить, какие произошли В его самостоятельной деятельности. Изменение развивающей предметно-пространственной среды экспериментального дошкольного учреждения способствовало активизации у детей творчества в различных видах деятельности. Новые игровые зоны стали источником новых сюжетов игр. С появлением в уголках ряженья разнообразия категорий атрибутов и полифункциональных материалов, дети стали играть дольше и с большим увлечением. С помощью лоскутов ткани старшие

дошкольники создают фантастические костюмы и головные уборы, проявляя дизайнерские способности.

Разнообразие бросовых материалов, а также применение детских поделок для оформления группы стало стимулом к созданию детьми необычных украшений и подвесок из втулок, картона, трубочек от коктейля и других материалов. Кроме того, дети стали применять бросовые материалы в игре и экспериментировании, сооружая сложные постройки, горки для прокатывания шариков, туннели. Подобное творчество послужило развитию у детей трудовых и художественных навыков, связанных с вырезанием, приклеиванием, декорированием, нанизыванием и т.д.

Благодаря улучшению взаимодействия между педагогом и детьми, у дошкольников стала лучше проявляться познавательная активность. Дети больше задают вопросов, интересуются различными событиями и явлениями, предлагают педагогу темы для совместного исследования и творчества. Это свидетельствует о росте инициативности в детях. Разнообразие игровых материалов и видов деятельности побуждает ребенка учиться делать выбор, анализировать свои доводить начатое до Формирование этих предпочтения, конца. положительно влияет на поведение детей и атмосферу в группе. Разнообразие видов деятельности и материалов для игры позволяет снизить количество конфликтов между детьми, наладить индивидуальный подход к детям, когда каждый дошкольник может найти для себя занимательное дело. Растущая творческая и познавательная инициатива ребенка игровая, постоянному поиску педагогом новых приемов во взаимодействии с детьми, способов применения игрового материала и повышения разнообразия вариативности при организации совместной деятельности с дошкольниками.

Опытно-экспериментальная работа оказала значительное влияние на профессиональную деятельность воспитателей экспериментальной дошкольной организации. Появление существенных улучшений в развивающей среде экспериментального детского сада стало возможным благодаря активизации самообразования педагогов. Молодые воспитатели самостоятельно осуществляли

поиск информации по вопросам организации предметного пространства для дошкольников. В процессе реализации творческих идей, опытным педагогам пришлось приобрести новые навыки, связанные с проектированием пространства, работой с различными материалами, рисованием и созданием эскизов. Проявляя коммуникативные способности, зрелые педагоги налаживали связь с родителями воспитанников. Работая в парах, педагоги с разным стажем и находящиеся на разных стадиях профессионального развития дополняли друг друга, реализуя свои профессиональные потребности.

Проектируя формы И внедряя новые организации предметного пространства, воспитатели проявляли оригинальность, меняя и дорабатывая реализуемую идею в соответствии со своими планами. В поиске новых материалов и форм взаимодействия с дошкольниками, воспитатели стали активнее пользоваться различными источниками информации, в том числе электронными ресурсами – повысилась их компьютерная грамотность. Применяя нестандартные и бросовые материалы в работе с дошкольниками, педагоги проявляли фантазию и художественные навыки. Благодаря этому изменилось воспитателей к продуктам детского творчества – их стали использовать для игры и украшения интерьера. Изменилось и отношение к эстетике детского сада в целом. Педагоги стали меньше заботиться о внешней красоте предметов интерьера, стараясь наполнять игровые зоны полезными для детской деятельности материалами, отдавая предпочтение полифункциональным предметам (куски ткани, коробки, контейнеры, природные материалы). Это свидетельствует о повышении уровня знаний педагогов в области игры дошкольника и заинтересованности в создании условий для ее поддержки и обогащения.

Оформляя пространство группы, и стараясь сделать его близким и понятным для детей, педагоги стали чаще применять фото- и видеосъемку, размещали материалы на уровне роста детей, что свидетельствует о повышении интереса педагога к ребенку, желании сделать его деятельность более насыщенной и разнообразной.

Стоит отметить положительных эффект публичных выступлений и индивидуального участия в конкурсах профессионального мастерства в рамках этапа формирующего эксперимента. Педагоги стали увереннее чувствовать себя на публике, повысилась их самооценка. В беседах педагоги отмечали, что стали гордиться, что работают в таком известном дошкольном учреждении и могут делиться своим опытом с коллегами.

Мнение педагогов из других дошкольных организаций. Кроме влияния работы преобразованию развивающей среды на воспитателей экспериментальной дошкольной организации, особый интерес ДЛЯ представляло мнение педагогов из других детских садов, приглашенных на семинары по обмену опытом. Нас интересовало их отношение к представляемому опыту и к важности темы развивающей предметно-пространственной среды, а также к самой программе повышения квалификации (доступности материалов, их ценности на взгляд слушателей). С этой целью на последнем семинаре нами было проведено анкетирование педагогов, посещавшим семинары муниципальной опорной площадки в качестве слушателей. Семинары посещали 65 человек, анкеты заполнили 34 человека, что составляет чуть больше половины слушателей.

Результаты анкетирования педагогов-слушателей семинаров, реализованных в рамках работы муниципальной опорной площадки, показали высокую степень удовлетворенности от организации семинаров и представленного на них материала (представлены в Таблицах 11-14).

Таблица 11 — Результаты ответов на вопрос «Какое из занятий муниципальной опорной площадки показалось вам наиболее полезным и информативным?»

Мнение педагогов	Чел.	%
Теоретический семинар «Представление опыта работы по		
организации развивающей предметно-пространственной среды в		
рамках единого практико-ориентированного проекта «Самая	1	2,9
развивающая среда»		
(использование стен)		

Продолжение Таблицы 11

Семинар-совещание «Варианты выполнения требований ФГОС ДО и ECERS-R к развивающей предметно-пространственной среде группы детского сада» (организация уютных уголков, изготовление картонных модулей и тактильных книг)	5	14,7
Лекция с элементами мастер-класса «Природные материалы в развивающей предметно-пространственной среде детского сада»	4	11,7
Семинар-практикум «Преображение развивающей предметно- пространственной среды групп ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО» (интерьерные подвески и текстильное зонирование)	6	17
Все занятия были интересны и полезны	31	91
Все занятия были не интересны, информация бесполезна	0	0
Затрудняюсь ответить	0	0

Таблица 12 — Результаты ответов на вопрос «Какие из представленных нововведений в организации развивающей среды вы хотели бы применять в своей работе?»

Мнение педагогов	Чел.	%
Работа с природными материалами (коллекции и зона природы и науки)	14	41
Текстильное зонирование	18	52,9
Картонные модули	18	52,9
Развивающая стена «Бизиборд»	14	41
Тактильные книги	25	73,5
Стена для рисования (зона творческого самовыражения)	17	50
«Говорящие стены» с прищепками	13	38
Интерьерные подвески	20	58,8
Игровые ширмы	13	38
Другое	0	0
Ничего	0	0

Таблица 13 – Результаты ответов на вопрос «Содержание каких разделов программы МОП, на Ваш взгляд, нужно освещать подробнее?»

Мнение педагогов	Чел.	%
Работа с природными материалами (коллекции и зона природы и науки)	5	14,7
Использование вертикального пространства (стен) в организации развивающей среды ДОО	8	23,5
Возможности для гибкого зонирования помещения	15	44
Другое	1	2,9
Все представлено достаточно подробно	20	58,8
Все занятия были не интересны, программу нужно полностью менять	0	
Затрудняюсь ответить	0	

Таблица 14 — Результаты ответов на вопрос «Какое направление в организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО, на Ваш взгляд, стоит добавить в программу МОП на следующий год?»

Мнение педагогов	чел.	%
Работа с бросовыми материалами	14	41
Аксессуары и оборудование для сюжетно-ролевых игр	13	38
Художественно-эстетическое оформление групповых помещений ДОУ	12	35
Наполнение для уголка уединения	5	14,7
Практические мастер-классы по изготовлению игрового оборудования и предметов интерьера	18	52,9
Теоретические основы организации развивающей предметно- пространственной среды (ФГОС ДО, концепции ведущих ученых)	6	17
Другое	3	8,8
Ничего не нужно добавлять, программа составлена оптимально	0	0
Программу нужно полностью менять	0	0

Многие воспитатели пожелали применять в своей работе увиденные инновации, перенимать представленный опыт. Педагоги также довольно ровно оценили информативность и полезность семинаров, высказав много добрых пожеланий в адрес педагогов-организаторов этих мероприятий. Кроме

нововведений в условия организации детской деятельности (зона природы, зона рисования на стене) педагогам были представлены и результаты коллективной работы родителей воспитанников — тактильные книги и интерьерные подвески, сделанные семьями, участвовавшими в конкурсе поделок для родителей. Стоит отметить, что именно эти дидактические пособия и украшения интерьера вызвали у педагогов-слушателей наибольший интерес и желание применять в работе. Это доказывает необходимость дополнительной работы с воспитателями по изменению их отношения к роли развивающей среды и особенностям ее создания, поскольку педагоги продолжают считать, что развивающей среду делает наличие множества красивых дидактических пособий, а не условия для самостоятельной и разнообразной деятельности ребенка.

качестве итоговой работы мы попросили педагогов-слушателей семинаров описать свой опыт по изменению развивающей среды группы и приложить фотографии. На нашу просьбу откликнулось большое количество слушателей, мы получили 39 материалов с описанием дидактических пособий и интерьерных инноваций. Среди присланных работ большинство представляло собой комплексные проекты по усовершенствованию группы. В них был перечень уже совершенных и планируемых изменений. Интересно, что многие идеи, представленные на семинарах, были внедрены педагогами, то есть форма обучения педагогов оказала влияние на проявление профессиональной активности ПО внесению изменений предметное пространство помещений своих групп. Так, очень многие присланные материалы содержали рассказы об организации уютных уголков (уголков уединения), изготовлении и применении картонных модулей, как для строительства, так и для сюжетно-ролевых игр, интерьерных подвесках. Кроме таких комплексных усовершенствования групп, были присланы проектов нам описания дидактических пособий по обучению дошкольников грамоте и правильному звукопроизношению. Это доказывает, что слушатели действительно были заинтересованы темой, владеют информацией и желают развиваться в данном направлении [Шакирова, 2018в].

Высокий интерес педагогов к применению нестандартных и бросовых материалов в работе с детьми связываем с низким материальным обеспечением дошкольных организаций. Желание педагогов узнать больше о возможностях гибкого зонирования помещений исходит из особенностей планировки типовых дошкольных организаций, малой площади группы при ее большой наполняемости детьми и частом отсутствии отдельных спален. Среди направлений работы по организации развивающей среды, вызывающих у педагогов интерес изготовление дальнейшего изучения отмечаем игровых атрибутов художественно-эстетическое оформление групповых помещений. Это связано с желанием воспитателей применять свои творческие навыки в профессиональной деятельности, создавая элементы интерьера, игровые атрибуты и пособия. Поскольку эта деятельность предполагает наличие у педагога творческих и специальных умений, нас также интересовал характер увлечений воспитателей и их направление. С целью изучения творческих интересов педагогов дошкольного образования был проведен опрос в форме анкетирования. В опросе приняли участие 105 человек, они ответили на вопрос «Есть ли у вас хобби (увлечение), если есть, то какое?» Отвечая на вопрос, большинство педагогов показали, что имеют увлечение. Отрицательно ответили только 5 человек. Основные виды увлечений педагогов представлены на рисунке 16.

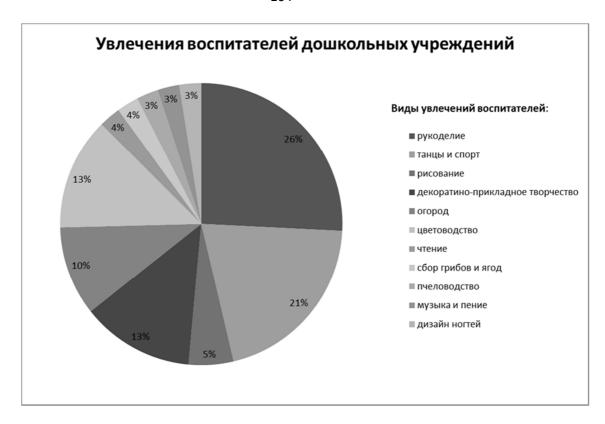


Рисунок 16 – Виды увлечений педагогов дошкольных учреждений

Анализируя результаты опроса воспитателей об их увлечениях можно отметить, что большинство педагогов предпочитают заниматься рукоделием (вязание, шитье, вышивка) — 26%. К этому же виду увлечений можно отнести декоративно-прикладное творчество, которым занимаются 13% опрошенных, так как под этим названием они имели в виду изготовление игрушек. Вторым по значению видом увлечений оказались танцы и спорт — 21%. Педагоги указали в анкетах, что занимаются фитнесом, бегом, плаванием, посещают тренажерные залы. Многие воспитатели среди своих увлечений указали выращивание цветов — 13 % и огород -10%, 5 % педагогов в свободное время занимаются рисованием, 4% увлекаются чтением и сбором грибов и ягод. Среди наименее встречающихся ответов перечислим следующие виды увлечений: пение и музыка, дизайн ногтей, пчеловодство.

Таким образом, основные виды увлечений педагогов можно разделить на 3 группы: рукоделие и творчество, здоровье, природа. Исходя из полученных данных, можно заключить, что большинство воспитателей склонны к спокойным

видам занятий, требующим усидчивости и художественных способностей. Кроме того, значительная часть педагогов считает своим увлечением разведение Это растений (огород, цветы). требует занятие внимательности, любознательности, трудолюбия. Занятие спортом связано желанием воспитателей сохранять здоровье и активность, увлечение музыкой, танцами и пением присуще творческим личностям, имеющим артистические способности [Кораблин, 2011].

Данные, полученные в ходе опроса педагогов, требуют дальнейшего изучения. Это направление в исследовании может быть полезным при организации профессиональной ориентации людей, а также для разработки методических рекомендаций совместных видов деятельности педагога и ребенка, основанных на увлечениях воспитателя. Это позволит повысить заинтересованность педагога к работе, будет способствовать его дальнейшему профессиональному развитию во взаимодействии с ребенком. Применение в работе с детьми привлекательных для взрослого видов деятельности может снизить риск профессионального выгорания зрелых педагогов.

Сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце экспериментального исследования, подтвердил влияние деятельности по формированию развивающей предметно-пространственной среды на профессиональное развитие педагога.

Деятельность по преобразованию развивающей предметнопространственной среды в экспериментальном дошкольном учреждении оказала влияние не только на педагогов и дошкольников. В процесс оказались вовлечены родители воспитанников и педагоги, посещавшие семинары, проводимые на экспериментальном этапе диссеминации опыта.

Выводы по второй главе:

1) Определив основные направления, в которых нужно изучать личностно-профессиональное развитие педагога дошкольного образования в процессе формирования развивающей предметно-пространственной среды, мы провели анализ существующих методик оценки профессиональной мотивации и

творческого мышления как основных показателей компонентов, выделенных нами в структуре профессионального развития педагога. Профессиональная мотивация и творческое мышление были выделены в качестве показателей профессионального развития в соответствии с интегральными личностными характеристиками «Направленность» и «Гибкость», описанными в концепции Л.М. Митиной. Для определения источников профессиональной мотивации педагога мы выбрали опросник Д. Барбуто. Для оценки уровня творческого мышления мы применили модифицированные задания из батареи тестов Э.П. Торренса. Таким образом, во второй главе исследования мы определили основные компоненты, критерии и показатели профессионального творчества педагога дошкольного образования в процессе создания развивающей предметнопространственной среды, разработали и подобрали методики оценки каждого компонента.

- 2) Исходя из того, что развивающая предметно-пространственная среда является основным условием личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования, мы рассматривали ее в качестве предмета оценки изучаемого явления по следующим направлениям:
- среда как условие для проявления детской инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности (самостоятельная деятельность детей);
- среда как условие для взаимодействия педагога и ребенка (совместная образовательная деятельность).
- 3) Исходя из выделенных направлений для оценки предметного пространства, нами были определены основные виды детской активности (творческая, коммуникативная, познавательная и двигательная) и деятельности, возникающие в условиях дошкольной организации и способствующие успешному взаимодействию с педагогом:
 - изобразительная деятельность;
 - сюжетно-ролевая игра;
 - познавательно-исследовательская деятельность;

- коллективное творчество (музыкальное, танцевальное театральное).
- 4) Для каждого выделенного вида детской деятельности были определены показатели (оценочные категории) и критерии для оценки, на основе которых разработаны авторские методики оценки предметного пространства дошкольной групп как условия для проявления личностно-профессионального творчества педагога и активности ребенка:
- Шкала для изучения способов взаимодействия педагога и ребенка на занятии изобразительной деятельностью;
- Шкала показателей развивающей предметно-пространственной среды для поддержки творческой активности детей в самостоятельной деятельности.
- 5) Надежность и валидность разработанных оценочных методик проверена при помощи апробации в условиях оценки развивающей предметно-пространственной среды 32 экспертами и на основе сравнения с показателями, полученными посредством оценочной методики ECERS-R.
- 6) Выявлены ведущие источники профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования, связанные с профессиональной позицией воспитателя, низкой материальной заинтересованностью и неудовлетворенностью в работе. Определен недостаточный уровень развития творческого мышления в работе современных педагогов дошкольного образования. Установлено общее сходство в подходах к организации предметного пространства и его наполнению среди педагогов разных дошкольных учреждений города Иванова. К проблемам организации развивающей среды можно отнести формальный подход к созданию условий для познавательной деятельности ребенка, низкое разнообразие и вариативность материалов ДЛЯ творчества, игровой познавательной деятельности, слабое отражения результатов детской деятельности в пространстве группы - педагоги не используют продукты детского творчества для оформления группового помещения.
- 7) В ходе исследования экспериментально доказано, что привлечение педагогов дошкольного образования к работе по изменению развивающей предметно-пространственной среды детского сада способствует проявлению их

профессионального творчества в оформлении пространства и взаимодействии с детьми, приобретению новых профессиональных умений, что приводит к личностно-профессиональному развитию.

- 8) Экспериментальная работа строилась с учетом направлений деятельности, выделенных нами в качестве условий профессионального развития и формах, выбранных в качестве средств:
- Работа с педагогами (профессиональный конкурс, обобщение и распространение опыта, обучение);
- Работа с ребенком (продуктивное и творческое взаимодействие с педагогом в условиях преобразуемого предметного пространства);
- Работа с семьей (привлечение к изменению предметного пространства помещения дошкольной группы).

В результате опытной работы организация предметного пространства экспериментальной дошкольной организации улучшилась - в группах созданы условия для различных видов детской деятельности, изменился подход к наполнению игровых зон в пользу их функциональности и разнообразия. Отмечены изменения в организации образовательного процесса и самостоятельной детской деятельности в пользу индивидуального подхода к ребенку, учета его текущих интересов и повышения разнообразия и вариативности условий для различных видов деятельности дошкольника.

9) Подтверждено влияние выделенных нами условий личностнопрофессионального развития педагога, для его успешной работы с детьми, самообразования и приобретения новых профессиональных и творческих навыков. Выбранные нами средства личностно-профессионального развития (смотр-конкурс, публичное представление опыта) и способы стимулирования подобраны правильно, они способствовали активизации профессионального творчества в работе педагогов и повышению их профессиональной мотивации, что свидетельствует о профессиональном развитии.

Заключение

В диссертационной работе по изучению личностно-профессионального образования процессе развития педагога дошкольного В формирования развивающей предметно-пространственной среды получены оценки состояния предметного пространства дошкольных учреждений, творческого мышления педагогов и их взаимодействия с детьми в процессе совместной творческой деятельности. Ha основе полученных данных выполнен анализ влияния деятельности ПО преобразованию предметного пространства группового помещения на личностно-профессиональное развитие педагога. В процессе опытно-экспериментальной работы на деятельность педагогов оказывали влияние выделенные условия (работа с педагогами, взаимодействие с ребенком, сотрудничество с семьей) при помощи определенных средств (профессиональный конкурс и привлечение к диссеминации опыта).

Основные итоги выполненного исследования заключаются в следующем:

- личностно-профессиональное развитие педагога дошкольного образования в процессе формирования предметно-пространственной среды определяется нами как непрерывный процесс, происходящий во взаимодействии с ребенком и активном освоении и применении творческих навыков, связанных с художественной, дизайнерской, педагогической и технической деятельностью. В его структуре выделяются три основных компонента: направленность, гибкость и компетентность. Данные компоненты соотносятся с интегральными личностными характеристиками, выделенными Л.М. Митиной и формируются комплексно под влиянием различных факторов, связанных с внутренними психологическими барьерами противоречиями, профессиональными обязанностями, И потребностями и интересами педагога, влиянием коллег руководства образовательной организации.
- Особой областью, распространяющейся на каждый компонент профессионального развития педагога, является предметно-пространственная среда, как отдельный вид профессиональной деятельности воспитателя,

связанный с проявлением профессионального творчества в оформлении и наполнении пространства, а также его использовании во взаимодействии с дошкольниками.

- В качестве условий создания среды, необходимой для профессионального развития педагога, выделяем следующие направления: работа с педагогами, взаимодействие с детьми, сотрудничество с родителями воспитанников.
- Выделяя особую роль предметного пространства в развитии дошкольника и профессиональном совершенствовании педагога, отмечаем, что для одновременного решения педагогических и эстетических задач развития ребенка и повышения профессионального мастерства педагога, может выступать интеграция педагогики и дизайна, которая, включаясь в образовательный процесс, становится основой для формулирования подходов и принципов конструирования и содержания развивающей предметно-пространственной среды детского сада.
- В ходе исследования теоретически обосновано и экспериментально доказано, что работа по изменению развивающей предметно-пространственной среды детского сада способствует повышению уровня профессионального творчества в работе педагога и его личностно-профессиональному развитию. В результате самостоятельной деятельности по планированию и оформлению предметного пространства дошкольных групп изменилось отношение педагогов к организации образовательной деятельности детей. Современные подходы к наполнению зонированию предметного пространства способствовали обогащению игровых сюжетов дошкольников. Привлечение детей к оформлению и совместному с педагогом творчеству по преобразованию интерьера помещения группы способствовало переходу от фронтальных форм работы с дошкольниками к индивидуализации образования и деятельности в малых подгруппах.
- Доказано влияние выделенных нами условий и средств на процесс личностно-профессионального развития педагогов. Примененные средства (смотр-конкурс, публичное представление опыта) оказали влияние на изменение отношения воспитателей к работе, способствовали активизации деятельности,

проявлению творчества, интереса к самообразованию и приобретению новых творческих умений, необходимых ДЛЯ преобразования спешиальных предметного пространства группового помещения и способности организовывать детей условиях современной развивающей деятельность предметнопространственной среды, ориентированной на самостоятельного и инициативного дошкольника.

Наиболее обшим эмпирических исследований, ИТОГОМ шикла подтверждающим правомерность основной гипотезы данной работы, является обнаружение существования И доказательство взаимосвязи профессиональной дошкольного образования деятельностью педагога формированию предметно-пространственной среды и его профессиональным развитием. Таким образом, поставленные в начале исследования задачи были решены, выдвинутая гипотеза подтверждена.

качестве рекомендаций по применению результатов диссертации предлагается использовать описанные формы работы с коллективом, семьей и ребенком для организации образовательной работы дошкольных организаций. Разработанная серия обучающих семинаров, внедренная в рамках деятельности муниципальной опорной площадки, может быть реализована в качестве профессионального дополнительного образования программы педагогов дошкольного образования по обучению организации предметного пространства образовательного дошкольника. Для повышения потенциала помешений дошкольных групп рекомендуется использовать практические рекомендации по созданию и наполнению развивающей предметно-пространственной среды, разработанные на основе проведенного диссертационного исследования. Данные рекомендации апробированы в качестве содержания программы повышения квалификации для педагогов дошкольного образования на базе ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области» и изданы в виде книги издательством «Детство-Пресс» (г. Санкт-Петербург).

Перспективы дальнейшей разработки темы состоят:

- В составлении методик для оценки взаимодействия педагога и ребенка в других видах совместной деятельности (игровая, познавательно-исследовательская) и продолжении изучения надежности разработанных в рамках исследования авторских оценочных методик с привлечением большего числа экспертов и увеличении количества оцениваемых групп, а также проведении корреляционного сопоставления с другими оценочными инструментами.
- В установлении связей между стадиями профессионального развития педагога дошкольного образования и условиями, влияющими на профессиональное развитие, уточнение роли профессионального творчества на каждой стадии, определении средств его активизации в различных направлениях профессиональной деятельности воспитателя.
- В более детальном исследовании современного состояния детской активности в предметном пространстве дошкольной группы, выявлении детских предпочтений в различных видах деятельности, изучении творчества ребенка в процессе самостоятельной деятельности с различными бытовыми, игровыми и бросовыми материалами. А также в исследовании влияния на дошкольника элементов предметно-пространственной среды с целью установления его эстетических предпочтений и потребностей для создания критериев оформления помещений дошкольных групп с учетом особой эстетики ребенка.
- В изучении связи творческих увлечений и личных качеств педагога дошкольного образования с его профессиональными интересами и личными качествами, выражающимися в оформлении пространства дошкольной группы и взаимодействии с детьми.

Библиографический список

- 1. Акулова Е. Ф. Социально-педагогические взгляды на дошкольное образование за рубежом // Наука, образование, общество. 2015. №1. С. 41–53.
- 2. Алиева Т. И. Детская инициатива основа развития познания, деятельности, коммуникации / Т. И. Алиева, Г. В. Урадовских // Дошкольное воспитание. 2016. № 11. С. 113–119.
- 3. Аркин Е. А. Дошкольный возраст, его особенности и гигиена. Москва : Гос. изд-во, 1921. 430 с.
- 4. Аркин Е. А. О физическом воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. 1947. № 5. С. 5–19.
- 5. Асмолов А. Г. Как управлять изменениями в мире дошкольного образования // Образовательная политика. 2014. № 1. С. 2–8.
- 6. Бандура А. Социально-когнитивная теория личности // Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. С. 37–392.
- 7. Барбуто Д. Опросник для определения источников мотивации / Д. Барбуто, Р. Сколл // HR-portal: сайт. 2020. URL: https://hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-opredeleniya-istochnikov-motivacii (дата обращения 02.10.2019).
- 8. Басов М. Я. Общие основы педологии. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 776 с.
- 9. Беек А. фон дер. Дизайн интерьеров детских садов : от 3 до 6 лет : учебнопрактическое пособие для педагогов дошкольного образования / А. фон дер Беек, М. Бук, А. Руфэнах / под редакцией С. Н. Бондаревой, Н. А. Воробьевой, С. В. Плахотникова; перевод с немецкого Т. В. Фомина. Москва : Национальное образование, 2015. 136 с.
- 10. Белкина В. Н. Дизайн как средство создания развивающей предметнопространственной среды детского сада / В. Н. Белкина, Е. В. Шакирова // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3. С. 33–37.
- 11. Белкина В. Н. Конкурс профессионального мастерства педагогов как фактор развития муниципальной системы дошкольного образования / В. Н. Белкина, Н. В. Кошлева // Ярославский педагогический вестник. 2017. №1. С. 73–76.
- 12. Белкина В. Н. Критерии оценки предметного пространства детского сада через призму детской деятельности / В. Н. Белкина, Е. В. Шакирова // Вестник Череповецкого государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2020. №1. С. 115–123.
- 13. Белкина В. Н. Среда детского сада в контексте социального воспитания ребенка (20-30-е годы XX века) / В. Н. Белкина, Т. А. Парфентьева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №6. С. 158–164.
- 14. Белоконева О. Осторожно: зарубежная педагогика // Обруч. 1999. № 6. С. 11–16.
- 15. Беркенблит М. Б. Фантазия и реальность / М. Б. Беркенблит, А. В. Петровский. Москва: Политиздат, 1968. 128 с.

- 16. Бим-Бад Б. М. Каждая вещь у вас в комнате загадка // Семья и школа. 2012. № 2. С. 14–15.
- 17. Бим-Бад Б. М. Профессиональный стандарт педагога "наше всё"? // Аккредитация в образовании. 2013. № 4. С.41—43.
- 18.Бим-Бад Б. М. Что такое хорошо и что такое плохо в обучении: полезная "предметность" и вредная "наглядность" // Семья и школа. 2010. № 9. С. 2–3.
- 19. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 172 с.
- 20. Богуславская Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. 2012. №4. С. 52–63.
- 21. Большаков А. В. Проблема определения творчества // Аналитика культурологии. 2007. № 8. С. 13–22.
- 22. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. 2003. №2. С.2–6.
- 23. Борисова С. П. Современное дошкольное образование за рубежом // Теория и практика общественного развития. 2010. №3. С. 132–137.
- 24. Брушлинский А. В. Воображение и творчество (трудности в трактовке воображения) // Научное творчество : сборник статей / под редакцией С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. Москва: Наука, 1969. С. 341–346.
- 25. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
- 26.Буре Р. С. Воспитатель и дети / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.
- 27. Веракса А. Н. Дошкольное образование в трех культурах // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 6. С. 58–63.
- 28. Веракса А. Н. Развитие дошкольного образования в Германии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. №2. С. 88–93.
- 29.Вербенец А. М. Возможности создания мини-музея познавательной направленности в современном детском саду // Детский сад: теория и практика. 2015а. № 10. С. 56–73.
- 30. Вербенец А. М. Примеры использования игровых методов и приемов в формах организации совместной с педагогом детской деятельности совместная деятельность педагога и детей 4-5 лет // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2013. № 6. С. 29–34.
- 31.Вербенец А. М. Создание предметно-пространственной среды художественноэстетической направленности в детском саду / А. М. Вербенец, С. В. Базикало, Е. Е. Игнатенко // Детский сад: теория и практика. 2015б. №10. С. 38–55.
- 32.Вергелес Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 7–18.
- 33.Вержицкая Е. Н. Уровневая дифференциация профессионализма как закономерность личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. №2. С. 64–68.

- 34.Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. Москва: Сентябрь, 2002. 160 с.
- 35.Воителева Н. А. Ученые о сущности педагогического творчества // Перспективы науки и образования. 2014. №3. С.48–52.
- 36.Воробьева И. И. Взаимосвязь качества дошкольного образования, уровня развития творческого мышления воспитанников и развития творческого мышления педагогов при решении педагогических задач / И. И. Воробьева, А. К. Белолуцкая // Современное дошкольное образование. 2019. №5. С. 34–53.
- 37.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 96 с.
- 38.Выготский Л. С. Педагогическая психология / под редакцией В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
- 39. Гайказова Р. Т. Оформление детских дошкольных учреждений. Значение архитектурно-пространственной среды в воспитании дошкольников / Р. Т. Гайказова, Т. Д. Кострикина. Москва: Просвещение, 1974. 64 с.
- 40. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления : сборник переводов с немецкого и английского / под редакцией А. М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965. 532 с.
- 41. Горбунова Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : научно-методическое пособие / Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх. Москва : АПКиППРО, 2006. 196 с.
- 42. Гришина Ю. В. Учебно-творческая деятельность студентов как средство развития профессионального творчества будущих специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. №1. С. 241–248.
- 43. Давыдов. В. В. Концепция дошкольного воспитания / В. В. Давыдов, В. А. Петровский // Дошкольное воспитание. 1998. №9. С. 48–71.
- 44. Данилова Е. С. Дошкольное и школьное образование в Японии // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сборник научных статей. Воронеж :Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Ритм», 2016, С. 270–273.
- 45. Деркач А. А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография / А.А. Деркач, Е.В. Куликова, Е.В. Селезнева. Москва; Псков: Фил. Федерального Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Сев.-Зап. акад. гос. службы в г. Пскове"; Междунар. акад. акмеологических наук; Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. 113 с.
- 46. Деркунская В. А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019. №1. С. 34—45.
- 47. Деркунская В. А. Поддержка детских инициатив как условие воспитания дошкольника как субъекта деятельности и поведения / Педагогическая наука и современное образование : сборник научных статей III Всероссийской научно-

- практической конференции 11 февраля 2016 г. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 405 с.
- 48. Дикен К. ван. Дизайн интерьеров детских садов для детей от 0 до 3 лет : учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / К. ван Дикен, Ю. ван Дикен; перевод с немецкого Г. А. Вылисанова / под редакцией. Н. А. Воробьевой. Москва: Национальное образование, 2015. 144 с.
- 49. Дочкин С. А. Система повышения квалификации педагогов как основа модернизации педагогического образования и инновационного развития регионов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №3. С. 5–11.
- 50. Дубовицкая С. В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности / С. В. Дубовицкая, И. Л. Беккер // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631–638.
- 51. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: методическое пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова. Москва: ТЦ Сфера, 2015. 128 с.
- 52. Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 44–51.
- 53. Еремина Л. И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42–47.
- 54. Загвоздкин В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. Москва, Санкт-Петербург :Деметра-Народное образование-ИД Карапуз, 2005. 160 с.
- 55. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.
- 56. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. Москва: Работник просвещения, 1930. 264 с.
- 57. Залкинд А. Б. Педология. Утопия и реальность. Москва: Аграф, 2001. 464 с.
- 58.Запорожец А. В. Избранные психологические труды : [в 2 томах] / А. В. Запорожец. Москва : Педагогика, 1986. 318 с.
- 59.3еер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. 3еер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. 2002. № 4. С. 194–203.
- 60.Иванова О. А. Профессиональное развитие педагога в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартовского государственного университета, 2019. №1. С. 51–57.
- 61.Игнатова Т. В. Профессиональное развитие персонала организации: теоретические подходы, сущность, стадии, факторы / Т. В. Игнатова, О. А. Рыболовлева // Социология и жизнь. 2014. № 3. С. 76–81.
- 62. Иорданский Н. Н. Организация детской среды. Москва : Работник просвещения, 1925. 102 с.
- 63. Казаренков В. И. Творчество педагога как система // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 109–114.

- 64. Каменев С. А. Школа и организация детской среды. Ростов-на-Дону : Буревестник, 1925. 55 с.
- 65. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
- 66. Касаткина Н. С. Формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе / Н. С. Касаткина, И. С. Аксенова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. № 10. С. 84–91.
- 67. Каукина О. В. Методологический аспект формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2015. №4. С. 118–128.
- 68. Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, вып. 2. С. 137–147.
- 69. Кашапов М. М. Профессионализация мышления преподавателя в условиях образовательной среды // Экопсихологические исследования 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. №6. С. 315–319.
- 70. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография. Москва : Пер Сэ, 2006. 687 с.
- 71. Кашуркина С. С. Престиж профессии «педагог дошкольного образования»: оценки педагогов и позиция родителей / С. С. Кашуркина, Т. А. Лукишина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019. №6. С. 36—49.
- 72. Кибанов А. Я. Планирование карьерного роста: монография. Москва: ООО «Купер Бук», 2015. 160 с.
- 73. Кибанов А. Я. Управление персоналом. Теория и практика. Система управления персоналом. Москва: Проспект, 2018. 64 с.
- 74. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. Москва: ЛКИ, 2007. 168 с.
- 75. Кларина Л. М. Антропоориентированное педагогическое проектирование и детская проектная деятельность: их взаимосвязь // Новые ценности образования. 2010. № 4 С. 33–44.
- 76. Кларина Л. М. Педагогическое проектирование условий развития субъектности детей дошкольного возраста // Исследователь. 2009. № 3. С. 63—68.
- 77. Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психологии. 1983. №1. С. 102–108.
- 78. Князев Е. А. Елизавета Тихеева: «Ненарушаемая радость» детей. К 150-летию со дня рождения // Дошкольное воспитание. 2017. №4. С.78–85.
- 79. Комарова И. И. От архитектуры детского сада к школьной архитектуре (Анализ современных зарубежных практик в условиях смены образовательного уклада) // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2020. №1. С. 24–37.

- 80. Кораблин Ю. А. Социологический анализ личностных качеств педагога и педагогического творчества // Социальная политика и социология. 2011. № 11. С. 233–249.
- 81. Кочеткова Т. Н. Взаимосвязь эволюции взглядов М. Я. Басова и развития отечественной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2012. №356. С. 157–161.
- 82. Кудрявцев В. Т. Нестандартный стандарт // Образовательная политика. 2014. № 1. С. 9–10.
- 83. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант субъектов образования / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова // Теоретические и практические акметехнологии в фундаментальном образовании: коллективная монография / под редакцией Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. Санкт-Петербург: Научное учреждение "Центр стратегических исследований, 2018. 110 с.
- 84. Куриленко И. В. Диагностика креативности в современном образовании // Теория и практика общественного развития. 2014. № 15. С. 67–69.
- 85. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
- 86. Лернер, И.Я. Проблемное обучение : монография. Москва : Знание, 1974. 64 с.
- 87. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.
- 88.Литвиненко Т. В. Мотивация развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5. С. 271–273.
- 89. Литвинюк А. А. Российская молодежь на рынке труда: экономическая активность и проблемы трудоустройства в мегаполисе: монография / А.А. Литвинюк, В. Н. Бобков. Москва: Русайнс, 2017. 230 с.
- 90. Лыкова Е. С. Критерии оценки детского рисунка // Омский научный вестник. 2015. №4. С. 177–181.
- 91. Лыкова И. А. Дизайн-деятельность в современном мире и дошкольном образовании // Детский сад: теория и практика. 2014. № 10. С. 6–25.
- 92. Лыкова И. А. Дизайн в образовательном пространстве детского сада // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 112–120.
- 93. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклеланд; перевод с английского А. Богачев [и др.] Санкт-Петербург: Питер, 2007. 669 с.
- 94. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №4. С. 21–27.
- 95. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : монография. Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
- 96. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. 1987. №5. С. 40–48.
- 97. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 197 с.

- 98. Маслоу А. Мотивация и личность : монография Абрахам Маслоу; перевод с английского Т. Гутман, Н. Мухина. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 400 с.
- 99. Матюшкин А. М. Мышление. Обучение. Творчество. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
- 100. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 282 с.
- 101. Матюшкина А. А. Проблема продуктивности мышления и обучение // Наука и школа. 2018. №4. С. 15–22.
- 102. Меерович М. Е. Технология творческого мышления / М. Е. Меерович, Л. Н. Шрагина. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 506 с.
- 103. Мешкова Н. В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 8–20.
- 104. Микляева Н. В. Игровая среда в домашних условиях : методическое пособие / Н. В. Микляева, Е. А. Решетило, О. Г. Лопатина. Москва : Сфера, 2012. 128 с.
- 105. Микляева Н. В. Предметно-развивающая среда ДОО в контексте ФГОС ДО / Н. В. Микляева, В. В. Бардалим, М. Л. Вайнапель. Москва : Сфера, 2018. 128 с.
- 106. Микляева Н. В. Экспериментариум и научная лаборатория в детском саду / Н. В. Микляева, Л. А. Модель, Л. К. Одинец. Москва : АРКТИ, 2017. 80 с.
- 107. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография. Москва; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с.
- 108. Митина Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019. 400 с.
- 109. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России, 2005. № 7. С. 33–49.
- 110. Михайлова-Свирская Л. В. Педагогические наблюдения : пособие для педагогов ДОО. Москва : Просвещение, 2016. 127 с.
- 111. Монтессори М. Дети другие / Мария Монтессори ; перевод с немецкого Н. Нефедововой / с комментариями К. Е. Сумнительного. Москва : Карапуз, 2012. 336 с.
- 112. Никитина С. В. Компетентностный подход к оценке качества дошкольного образования // Человек и образование. 2009. №4. С. 166–170.
- 113. Николко В. Н. Творчество как новационный процесс : (Филос.-онтол. анализ). Симферополь : Таврия, 1990. 189 с.
- 114. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания назревшая проблема педагогики // Известия Российской академии образования. 1999. №2. С.23–29.
- 115. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / под редакцией Н. Л. Селивановой. Москва : Пер Сэ, 2010. 336 с.
- 116. Новицкая В. А. Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста / В. А. Новицкая, Р. И. Яфизова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. №5. С.38–53.

- 117. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда : методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. Москва : Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2001. 64 с.
- 118. Обоскалов Роль муниципальных A. Γ. методических образовательных распространении моделей систем, образования // Научное современное качество обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №4. С. 52–64.
- 119. Одегов Ю. Г. Практика формирования корпоративных университетов // Кадровик. 2016. №2. С. 5–8.
- 120. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. Москва: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
- 121. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под редакцией В. К. Загвоздкина, И. Е. Федосовой. Москва : Национальное образование, 2016. 342 с.
- 122. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн: Художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье. Москва: Карапуз-Дидактика, 2006. 191 с.
- 123. Парамонова М. Ю. Концептуальные основы физического воспитания дошкольников в трудах Е. А. Аркина и их значение на современном этапе // Новые исследования. 2013. №2. С. 86–90.
- 124. Пекарских Н. И. Конкурсы профессионального мастерства как средство самосовершенствования личностно-профессиональных качеств педагога // Педагогическое образование в России. 2013. №5. С. 140–144.
- 125. Перечень оборудования, учебно-методических и игровых материалов для оснащения различных помещений дошкольного учреждения с учетом их функционального назначения, возраста детей и видового разнообразия дошкольных образовательных учреждений / под научной редакцией А. Г. Гогоберидзе, М. Н. Полякова. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 250 с.
- 126. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова // Дошкольное образование в России : сборник действующих документов и научно-правовых актов. Москва : АСТ, 1997. С. 57–90.
- 127. Петровский В. А. К построению концепции системы дошкольного воспитания // Образовательная политика. 2011. № 4. С. 88–92.
- 128. Пинкевич А. П. Педагогика : опыт марксистской педагогики. В 2 томах. Том 1. Общая часть. Дошкольный возраст. Москва : Работник просвещения, 1930. 256 с.

- 129. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника : монография. Москва : Педагогика, 1977. 271 с.
- 130. Поддьяков Н. Н. Экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь. 2009. №2. С. 68–74.
- 131. Полякова М. Н. Как сделать среду группы развивающей: советы воспитателю // Детский сад: теория и практика. 2015. №10. С. 6–19.
- 132. Полякова М. Н. Предметная среда развития ребенка дошкольного возраста. От детских садов ПИДО до наших дней // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019. №1(91). С. 46–57.
- 133. Полякова М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ: методические рекомендации / Научный редактор: А. Г. Гогоберидзе. Санкт-Петербург: Центр педагогического образования, 2008. 96 с.
- 134. Понимание процессов развития как путь развития творческого мышления у дошкольников / О. А. Шиян, С. А. Зададаев, И. Б. Шиян [и др.] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №6 С. 46—56.
- 135. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика : монография. Москва : Педагогика, 1976. 280 с.
- 136. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество : пособие для учителя. Москва : Знание, 1987. 80 с.
- 137. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография [в 3 книгах] / под редакцией Е. В. Ковалевской. Нижневартовск : НВГУ, 2019. 310 с.
- 138. Робсон С. Наблюдение за творческим поведением детей дошкольного возраста: участие, включенность и настойчивость / С. Робсон, В. Ро // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. №3. С.68–78.
- 139. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. Москва: ТЦ Сфера, 2016. 96 с.
- 140. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 580 с.
- 141. Салаватова А. М. Подготовка будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным компонентом // Казанская наука, 2013. № 4. С. 218–220.
- 142. Саурбаева О. Г. Развитие профессионального творчества педагога как психолого-педагогическая проблема // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2009. № 4. С. 55–61.
- 143. Сериков В.Д. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 130 с.
- 144. Симонова Е. Г. Исследование психологических барьеров профессионального развития педагогов образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2015. №6. С. 198–203.
- 145. Скиннер Б. Ф. По ту сторону свободы и достоинства / перевод с английского А. Федорова. Москва : Оперант, 2015. 192 с.

- 146. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал, 2006. №4. С. 13–22.
- 147. Слепцова И. Ф. Депривация детской игры как риск современного дошкольного детства: причины и способы преодоления в условиях ФГОС ДО // Дошкольное воспитание. 2017. № 6. С. 11–16.
- 148. Слепцова И. Ф. Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата // Современное дошкольное образование. Теория и практика 2018. №1. С.30–37.
- 149. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация цели образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. 1997. №.7. С. 177—185.
- 150. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. №2. С. 3–8.
- 151. Смирнова Е. О. Концепция генезиса общения М. И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. №2. С. 35–40.
- 152. Смирнова Е. О. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДОУ / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. №6. С. 30–35.
- 153. Смирнова Е. О. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Вопросы психологии. 2013. №2. С. 15–23.
- 154. Смирнова Е. О. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова, Е. А. Абдулаева. Москва: Русское слово, 2016. 112 с.
- 155. Собкин В. С. Детский сад, воспитывающий личность (описание опыта работы детского сада «Амарес», Кёльн, Германия) / В. С. Собкин, Е. О. Смирнова, У. Штенгер // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. №8. С. 4–14.
- 156. Собкин В. С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва-Амстердам: по материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей / В. С. Собкин, П. С. Писарский. Москва: Центр социологии РАО, 1994. 151с.
- 157. Собкин В. С. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя //Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. №7 С. 46—56.
- 158. Собкин В. С. Социологический анализ профессиональной позиции воспитателя детского сада / В. С. Собкин, Е. С. Гумен // Труды по социологии образования : сборник научных статей. Москва : Институт социологии образования PAO, 2011. Т. XV, вып. XXVII. С. 29–58.
- 159. Современный детский сад. Каким он должен быть / Под редакцией О. А. Шиян. Москва : Мозаика-Синтез, 2019. 312 с.

- 160. Сорокоумова, Г. В. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития // Интеграция образования. 2010. №2. С. 90–94.
- 161. Спесивцева О. И. Некоторые аспекты творческой деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. № 19. Серия: Философия. Социология. Культурология. 2012. вып. 26. С. 112–115.
- 162. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Кишинев : Лумина, 1978. 240 с.
- 163. Сыманюк Э. Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта // Педагогическое образование в России. 2011. №5. С. 37–44.
- 164. Танцев А. А. Теоретические основания маркетингового подхода в управлении образованием // Сибирский педагогический журнал. 2005. №3. С. 176–183.
- 165. Тихеева Е. И. Обстановка в жизни маленьких детей. Дошкольное дело : сборник статей по вопросам дошкольного воспитания / под редацией Н. Альмединген-Тумим, Е. Тихеевой и Ю. Фаусек. Петроград : Культурнопросветительное кооперативное товарищество «Начатки знаний». 1922. С. 117–127.
- 166. Тихеева Е. И. Организация детского сада и детского дома. Москва : Мир, 1923. 143 с.
- 167. Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека // Общая психология. [в 3 томах] Т. 1. Введение / отв. ред. В. В. Петухов. Москва: УМК «Психология»; Генезис, 2001. С. 145–151.
- 168. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. 44 с.
- 169. Турчинов И. А. Кадровая политика и управление персоналом: проблемы теории и практики // Коммуникология. 2015. Т. 7. №5. С. 103–117.
- 170. Усова А.П. Обучение в детском саду: монография / под редакцией А. В. Запорожца. Москва: Просвещение, 1981. 174 с.
- 171. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей: сборник статей / под редакцией А. В. Запорожца. Москва: Просвещение, 1976. 94 с.
- 172. Усова А. П. Русское народное творчество в детском саду: книга для воспитателей детских садов. Москва: Просвещение, 1972. 78 с.
- 173. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: [в 2 томах]. Том 1. Вопросы воспитания. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953. 640 с.
- 174. Финк М. Творческая мастерская в детском саду : рисуем, лепим, конструируем : учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / М. Финк, А. Бостельман ; под редакцией И. А. Лыковой. Москва : Национальное образование, 2016. 108 с.
- 175. Фоменко В. В. Проблема определения понятия «Дизайн» // Омский научный вестник. 2003. №3. С. 37–40.
- 176. Хазиахмедова Е. В. Принципы организации архитектурного пространства школы на основе педагогической методики реджиоэмилия / Е. В.

- Хазиахметова, И. И. Ахтямов, Р. X. Ахтямова // Архитектура и современные информационные технологии. 2019. №3. С. 148–163.
- 177. Хансен К. А. Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество» : первая часть учебно-методического комплекта «Сообщество» / К. А. Хансен, Р. К. Кауфманн, К. Б. Уолш. Москва : Гендальф, 1999. 276 с.
- 178. Хармс Т. ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер; перевод с английского И. Облачко, Е. Федосова. Москва : Национальное образование, 2016. 136 с.
- 179. Хармс Т. ECERS-3. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер; перевод с английского А.В. Самсоновой, В. И. Федосовой. Москва: Национальное образование, 2019. 112 с.
- 180. Хаскинз К. Эстетика прагматизма // Коллаж. №2. 1999. С. 109–119.
- 181. Херцберг, Ф. Мотивация к работе /Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман; перевод с английского Д.А. Куликова. Москва: Вершина, 2007. 240 с.
- 182. Шакирова Е. В. Влияние предметно-пространственной среды детского сада на развитие профессионального творчества педагога: детская активность как показатель творчества // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019а. №2. С. 52–69.
- 183. Шакирова Е. В. Из горизонтали в вертикаль // Дошкольное воспитание. 2017. №9. С. 77–82.
- 184. Шакирова Е. В. Модели организации развивающей предметнопространственной среды детского сада: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019б. 64 с.
- 185. Шакирова Е. В. Оформление групповой комнаты // Дошкольное воспитание. 2018а. №9. С. 63–66.
- 186. Шакирова Е. В. Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования: творчество или работа? // Вопросы образования. 2019в. №4. С. 185–201.
- 187. Шакирова Е. В. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада как средство мотивации педагога к творчеству // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019г. №5. С. 54–67.
- 188. Шакирова Е. В. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада: содержание и подходы к организации / Е. В. Шакирова, В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2018б. №3. С. 40–45.
- 189. Шакирова Е. В. Распространение инновационного опыта как фактор повышения активности педагогов // Методист ДОУ. 2018в. №24. С. 76–95.
- 190. Шакирова Е. В. Связанное с детьми оформление пространства / Образовательная среда дошкольной группы детского сада: от проектирования к развитию : сборник статей/ под общей редакцией В. П. Селиверстовой; под

- научной редакцией С. В. Кузьмина. Иваново : ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области», 2020. С. 156–168.
- 191. Шакирова Е. В. Творческие навыки педагога при создании развивающей предметно-пространственной среды детского сада // Управление ДОУ. 2019д. №1. С. 20–27.
- 192. Шакирова Е. В. Творчество педагога дошкольного образования: основные компоненты и показатели // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019е. №6. С. 20–27.
- 193. Шаронин Ю. В. Саморазвивающиеся системы в современном российском образовании // Alma-mater (Вестник высшей школы). С.2015. №4. С.18–22.
- 194. Шаронин Ю. В. Саморазвивающиеся системы: творческая личность // Фундаментальные исследования. 2013. №10. С. 432–436.
- 195. Шендрик И. Г. Профессионал инновационного типа: возможности становления через образование // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2012. №3 С. 44–50.
- 196. Шеридан С. Повышение качества образования за счет развития профессионализма педагогов // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. №3. С. 85–89.
- 197. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие креативности в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 29-31 марта 2018 г. Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. С. 116–120.
- 198. Шумакова Н. Б. Особенности креативности в подростковом возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 8. №4. С. 108–117.
- 199. Щебланова Е. И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №4. С. 37–53.
- 200. Щебланова Е. И. Психологические особенности подростков с разным соотношением интеллекта и креативности // Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2019 г. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. С. 247–249.
- 201. Щербаков А. В. Психологические барьеры профессионального становления педагога / А. В. Щербаков, О. А. Семиздралова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №2. С. 57–67.
- 202. Щербакова Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международной научной конференции, 20-23 ноября 2013 г. Уфа: Лайм, 2013. С. 21–25.
- 203. Шмис Т. Г. Наши детские сады снаружи инновационные, а внутри традиционные / Интервью с Т. Г. Шмисом // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. №6. С. 20–22.

- 204. Якимов В. Н. Стимулирование и мотивация труда в организации // Знание. Понимание. Умение. 2012. №4. С. 61–67.
- 205. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
- 206. Anderson H. H. Creativity as Personality Development. New York: Harper&Row, 1959a. pp. 236–267.
- 207. Anderson H.H. Traits of Creativity. Creativity and its Cultivation / H. H. Anderson, J. P.Guilford. New York : Harper & Row, 19596, pp. 142–161.
- 208. Barbuto J. E. Motivation Sources Inventory: Development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation / J. E. Barbuto, R. W. Scholl // Psychological Reports. 1998. No 82.pp. 1011–1022.
- 209. Berlyne D. E. Aesthetics and psychology. New York: Appleton Crofts, 1971. P. 235.
- 210. Cadwell L. B. Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education. New York: Teachers College Press, 1997. P.159.
- 211. Cobb E. The ecology of imagination in childhood. New York: Spring Publications, 1998. P. 160.
- 212. Deci E. L. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation / E. L. Deci, R. Koestner, R. M. Ryan // Psychological Bulletin. 1999. No 125. pp. 627–668.
- 213. Dewey J. Art and Experience / J. Dewey, New York : Capricorn Books, 1939. pp. 35–57.
- 214. DiLalla L. F. The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study/ L. F. DiLalla, P. Y. Mullineaux // Journal of School Psychology. 2008 V. 46. pp. 107–128.
- 215. Guilford J. P. An Odyssey of the SOI Model. Tokyo: International Society for Intelligence Education, 1988. P. 235.
- 216. Guilford J. P. A History of Psychology in Autobiography / In eds. E. Boring, G. Lindzey. Vol. V. New York : Appleton-Century-Crofts, 1967, pp. 169–191.
- 217. Haskell L. Art in early childhood years. New York: Columbus C. E. Merrill Publishing Company, 1979. P. 217.
- 218. Haskins C. Dewey's «Art as Experience»: The Tension between Aesthetics and Aestheticism // Transactions of the Charles S. Pierce Society. 1992. Vol. XXVIII. No 2. pp. 217–259.
- 219. Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia / P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici[et al.]. New York: Routledge, 2016. P. 478.
- 220. Newton L. Creativity in 21st-century education / L. Newton & D. Newton // Prospects. 2014. No 44. pp. 575–589.
- 221. Rinaldi C. In dialogue with Reggio Emilia. New York: Routledge, 2005. P. 192.
- 222. Rohe W. M. The effect of varied levels of resourses and density of behavior in a day care center / W. M. Rohe, A. J. Patterson // Paper presented at Environmental Education Research Associate Meeting. Univ. Wisconsin: Milwauker. 1974. pp. 161–171.

- 223. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. 2000. No 55. P. 68–78.
- 224. Smith G. Can preschool be creative? A perceptogenetic study of 4-6-years-olds / G. Smith, I. Carlsson // Arch, fur Psychologie. 1983. V. 135. pp. 37–53.
- 225. Stuhr J. J. Dewey's Reconstruction of Metaphysics // Transactions of the Charles S. Pierce Society. 1992. Vol. XXVIII. No 2. pp. 161–176.
- 226. Super D. E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development // Journal of Vocational Behavior. 1980. No 16. pp. 282-298.
- 227. Super D. E. A Theory of Vocational Development // American Psychologist. 1953. No 8. pp. 185-190.
- 228. Super D. E. The Psychology of Careers. New York: Harper& Row, 1957. P. 400.
- 229. Swann W. B. Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation / W. B. Swann, T. S. Pittman // Child Development. 1977. V. 48. pp. 1128–1132.
- 230. Taylor C. W. Various approaches to and definions of creativity / C. W. Taylor, R. Sternberg; In eds. T. Tardif // The nature of creativity. Cambridge: Cambridge. Press. 1988. P. 454.
- 231. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // Creative Child and Adult Quaterly, 1980. No 5. pp. 148–170.
- 232. Torrance P. E. Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton, New Jersey: Personnel Press, 1966. P. 95.
- 233. Torrance E. P. The nature of creativity as maintest in its testing / In eds. R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. pp. 43–75.
- 234. Vecchi, V. Art and Creativity in Reggio Emilia. New York: Routledge, 2010. P. 200.
- 235. Wilson R. C. A factor-analytic study of creative-thinking abilities / R. C. Wilson, J. P. Guilford, P. R. Christensen, D. J. Lewis // Psychometrika. 1954. Vol. 19. No 4. pp. 297–311.

Список иллюстративного материала

- Рисунок 1. Основные стадии и признаки профессионального развития, с. 23.
- Рисунок 2. Компоненты личностно-профессионального развития педагога, с. 28.
- Рисунок 3. Цикл творческого процесса педагога дошкольного образования, с. 53.
- Рисунок 4. Схема взаимодействия факторов профессионального творчества педагога дошкольного образования, с. 54.
- Рисунок 5. Виды детской деятельности и активности, с. 69.
- Рисунок 6. Схема взаимосвязи критериев оценки развивающей
- предметно-пространственной среды, с. 70.
- Рисунок 7. Структурно-содержательная модель развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации с учетом возрастных особенностей детей, с. 82.
- Рисунок 8. Функциональные зоны помещения группы дошкольной организации, с. 97.
- Рисунок 9. Схема измерения компонентов личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования, с. 115.
- Рисунок 10. Результаты пилотажного исследования ведущих источников профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования, с. 134.
- Рисунок 11. Ведущие источники профессиональной мотивации педагогов на разных этапах исследования, с. 136.
- Рисунок 12. Результаты измерения уровня развития творческого мышления, с. 139.
- Рисунок 13. Результаты исследования взаимодействия педагога и детей на занятиях изобразительной деятельностью, с. 143.
- Рисунок 14. Результаты оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольных организаций на диагностическом этапе, с. 148.
- Рисунок 15. Результаты оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольных организаций на разных этапах, с. 154.
- Рисунок 16. Виды увлечений педагогов дошкольных учреждений, с. 163.
- Таблица 1. Взаимосвязь стадий профессионального развития факторами, условиями и средствами с. 36.
- Таблица 2. Компоненты, критерии и показатели личностно-профессионального развития педагога, с. 109.
- Таблица 3. Программа семинаров муниципальной опорной площадки, с. 202.
- Таблица 4. Перечень материалов, обеспечивающих участие ребенка в формировании предметного пространства, с. 127.
- Таблица 5. Связь элементов наполнения предметного пространства с текущей деятельностью детей, с. 129.
- Таблица 6. Содержание и формы работы с родителями по изменению развивающей предметно-пространственной среды дошкольной группы, с. 131.
- Таблица 7. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента источников профессиональной мотивации педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций, с. 138.

Таблица 8. Эмпирические значения t-критерия творческого мышления педагогов экспериментальной и контрольной дошкольных организаций, с. 140.

Таблица 9. Эмпирические значения t-критерия по показателям взаимодействия педагога и ребенка, с. 142.

Таблица 10. Эмпирические значения t-критерия по показателям развивающей предметно-пространственной среды, с. 149.

Таблица 11. Результаты ответов на вопрос «Какое из занятий муниципальной опорной площадки показалось вам наиболее полезным и информативным?», с. 160.

Таблица 12. Результаты ответов на вопрос «Какие из представленных нововведений в организации развивающей среды вы хотели бы применять в своей работе?», с. 161.

Таблица 13.Результаты ответов на вопрос «Содержание каких разделов программы МОП, на Ваш взгляд, нужно освещать подробнее?», с. 161.

Таблица 14. Результаты ответов на вопрос «Какое направление в организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО, на Ваш взгляд, стоит добавить в программу МОП на следующий год?», с. 162.

Приложение А.Материалы для определения источников мотивации. Методика Д. Барбуто и Р. Сколла [Барбуто, 2019].

(Справочное)

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, описывающих отношение человека к работе. Оцените, насколько каждое утверждение отражает вашу точку зрения. Поставьте отметку в соответствующей графе. Здесь нет правильных или неправильных ответов, старайтесь не задумываться над выбором ответа слишком долго.

Таблица А.1 – Опросник для определения источников мотивации

		Выбор						
	Утверждение	Полное нет	Нет	Скорее	Не знаю	Скорее да	Да	Полное да
	Я люблю делать только то, что доставляет мне удовольствие							
	Объем моих усилий в процессе работы определяется требованиями этой работы							
	Для меня важно, чтобы другие одобряли мое поведение							
	Мои решения обычно отражают те высокие стандарты, которые я сам для себя установил							
	Я бы не стал работать в компании, если бы не был согласен с ее целями							
	Если мне не нравится то, что надо делать на работе, я бросаю эту работу							
	Каждый час работы должен быть оплачен							
	Я часто принимаю решение на основании того, что подумают другие							
	Для меня важно работать в такой организации, которая позволяла бы мне использовать мои способности и опыт							
0	Я должен поверить в идею, прежде чем начать работать над ее воплощением							

1	Я часто откладываю работу, если можно заняться чем-то более интересным				
2	Я работал бы более интенсивно, если бы был уверен, что получу более высокую оплату моих усилий				
3	Я упорно работаю над задачей, если ее выполнение связано с общественным признанием				
4	Я стараюсь добиваться того, чтобы мои решения соответствовали моим личным стандартам поведения				
5	Пока я не поверю в идею, я не могу работать по-настоящему упорно				
6	Когда я выбираю работу, то останавливаюсь на той, которая кажется мне наиболее интересной				
7	Когда я выбираю работу, то останавливаюсь на той, где больше платят				
8	Если я выбираю работу, то ищу такую, в которой успех принесет мне признание				
9	Я считаю себя человеком, который сам себя мотивирует				
0	Когда я выбираю компанию, то ищу ту, которая поддерживала бы мои убеждения и ценности				
1	Я провожу свое время с теми людьми, с которыми мне интереснее всего				
2	Мой любимый день на работе — день зарплаты				
3	Те люди, у кого больше друзей, живут более полной жизнью				
4	Мне нравится делать то, что дает ощущение личного достижения				

5	Для того чтобы я мог упорно работать, цели компании должны совпадать с моими ценностями				
6	Если выбирать между двумя работами, то критерием для меня будет: «А какая из них интереснее?»				
7	Нужно всегда «держать глаза и уши открытыми», чтобы получать информацию о лучших местах работы				
8	Я прилагаю максимальные усилия, если мне известно, что это будет замечено наиболее влиятельными людьми в организации				
9	Мне нужно знать, что своими умениями и ценностями я вношу вклад в успех организации				
0	Если я разделяю цели компании, то не имеет значения, я ли добился успеха				

Таблица А.2 – Шкала баллов

Выбор	Полное НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ	Не знаю	Скорее ДА	ДА	Полное ДА
Баллы	-3	-2	-1	0	1	2	3

Ключи к опроснику

- 1. (1, 6, 11, 16, 21, 26);
- 2. (2, 7, 12, 17, 22, 27);
- 3. (3, 8, 13, 18, 23, 28);
- 4. (4, 9, 14, 19, 24, 29);
- 5. (5, 10, 15, 20, 25, 30)

Таблица А.3 – Результирующая таблица для оценки по каждой категории (подсчитывается как среднее арифметическое баллов по шести утверждениям).

Категория	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя Я-концепция	Внутренняя Я- концепция	Интернализация цели
∑ баллов					

Таблица А.4 – Бланк для подсчета результатов

		Выбор/баллы						
№ категории	№ утверждения	По лное НЕТ -3	ET -2	С корее НЕТ -2	е знаю 0	С корее ДА +1	A +2	П олное ДА +3
1. Внутренние процессы	1							
	6							
	11							
	16							
	21							
	26							
2. Инструментальная	2							
мотивация	7							
	12							
	17							
	22							
	27							
3. Внешняя Я-концепция	3							
	8							
	13							
	18							
	23							
	28							
4. Внутренняя Я-концепция	4							
	9							
	14							
	19							
	24							
	29							
5. Интернализация цели	5							
	10							
	15							
	20							
	25							
	30							

Приложение Б. Анкета для определения уровня творческого мышления педагогов дошкольного образования (разработано автором)

(справочное)

α_{OUTV}
саду?
У вас есть хобби (увлечение)? Если есть, то
какое?
Укажите уровень вашего
образования
Кто вы по
образованию?
На какой возрастной группе вы сейчас
работаете?
Сколько детей по списку в вашей
группе?
Сколько
мальчиков?
Сколько
девочек?
В вашей группе есть
спальня?
Как давно вы работаете в этом групповом
помещении?
делали ли вы перестановку меоели в этои группе?
Что вас не устраивает в вашем групповом помещении? (площадь, планировка, мебель, этаж, ремонт, техническое состояние оборудования, дизайн интерьера и т.д.)
 Что бы вы изменили в своей группе, если бы была возможность?
Если бы у вас была возможность выбора, какое занятие (НОД) проводить с детьми, то что бы вы выбрали? (можно указать что-то одно или перечислить несколько видов НОД)
Перечислите, пожалуйста, какие центры (уголки) детской деятельности есть в вашей
группе?
Перечислите, какие материалы для развития мелкой моторики есть в вашей группе?

	Есть ли в вашей группе то, что сделано вашими руками? Перечислите, пожалуйста, что
именно).
-	
	Какие центры (уголки) детской деятельности вы бы хотели добавить, если бы была кность?
не	Почему вы не можете сейчас организовать эти центры (уголки)? Что вам мешает? Чего
	Предложите несколько вариантов использования поролоновой губки в деятельности
ребенка	Предложите несколько вариантов использования картонной коробки в деятельности а
-	Опишите идеального воспитателя, используя только прилагательные
	Какие центры (уголки) детской деятельности вы бы хотели добавить, если бы была кность?
	Продолжите предложение: Чтобы развивающая среда в моей группе стала еще лучше, мне димо

Приложение В. Таблица В.1 — Шкала для изучения способов взаимодействия педагога и ребенка на занятии изобразительной деятельностью (Обязательное) (Разработано автором)

Категория	Степень поддержки взрослым	Пример
	активности ребенка (баллы)	
Творче	еская активность	
Вариативно	Детям доступен один вид	Дети рисуют красные цветы. У них есть
СТЬ	материалов и инструментов – 1;	зеленая и красная краска. С. говорит, ей
материалов	По просьбе детей	нужна синяя краска, потому что она
	взрослый выдает	видела в лесу васильки и хочет их
	дополнительные материалы и	нарисовать. Педагог дает С. синюю
	инструменты – 2;	краску.
	Дети могут выбрать из	
	двух и более материалов и	
	инструментов – 3.	
Вариативно	Взрослый не руководит	Взрослый предлагает нарисовать
сть темы	ходом выбора темы и разрешает	тюльпаны. Д. говорит, что не любит
(сюжета	выполнять рисунки на любые	цветы и хочет нарисовать машинку.
рисунка)	темы (если это не рисование на	Взрослый предполагает, что тюльпаны
	свободную тему) -0 ;	очень понравятся маме Д. и предлагает
	Взрослый настаивает на	нарисовать их для нее, а машинку
	предлагаемом сюжете, не	нарисовать на следующем листе. Д.
	допуская других вариантов – 1;	соглашается, рисует сначала тюльпаны, а
	Взрослый	потом берет второй лист для машинки. С.
	заинтересовывает детей	рисуя тюльпаны, вспоминает, что у них в
	предлагаемой темой – 2;	середине есть черные точечки и хочет их
	Взрослый поощряет	нарисовать. Взрослый показывает, как
	появление в рисунке	нужно будет развернуть тюльпан, чтобы
	дополнительных деталей,	стала видна его серединка, хвалит С. за
	индивидуальных особенностей	наблюдательность.
	-3.	

Продолжение Таблицы В.1

Коммуникативная (речевая) активность							
Категория	Степень поддержки взрослым	Пример					
татегория	активности ребенка (баллы)	Пример					
Общение	Взрослый не разрешает	Дети начинают рисовать					
детей	детям разговаривать – 0;	инопланетян. Взрослый, видя, что С. в					
детей	Взрослый не руководит	рисунке все повторяет за Т., спрашивает,					
	общением детей, на занятии	с какой планеты его инопланетянин. Т.					
	слишком шумно – 1;						
	•	отвечает, что его инопланетянин с планеты роботов и поэтому он похож на					
	Детям разрешают разговаривать, но взрослый не	робота. Тогда взрослый обращается с тем					
	1	же вопросом к С. Он не хочет повторять					
	поддерживает разговор, дети очень мало общаются – 2;	ответ Т., но свой тоже не придумал.					
		1					
	_	Взрослый замечает, что шляпа инопланетянина С. похожа на торт и					
	*	<u> </u>					
	вопросами, подает идеи для обсуждения – 3.	предполагает, что это планета сладкоежек. С. радостно соглашается и					
	оосуждения — 3.	1 <u>*</u>					
		1					
		новыми деталями, которые делают его					
		работу не похожей на рисунок Т. Остальные дети начинают тоже					
		придумывать истории про своих инопланетян их планеты и летательные					
		аппараты. Взрослый спрашивает детей,					
		какой климат на их планете, придумали					
		1					
ли они имена своим инопланетянам и т.д.							
Познавателн		m om miene ebom mensienermen i 1.g.					
	о-исследовательская активность						
Целеполага	Тема и цель занятия	Дети рассматривают рисунок,					
	Тема и цель занятия формулируются взрослым -1 ;	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать.					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы,	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) – 2;	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) – 2; Дети самостоятельно	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) – 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) – 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым					
Целеполага	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда,	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети					
Целеполага ние	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить.					
Целеполага ние Познаватель	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1;	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом					
Целеполага ние Познаватель	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А.					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2;	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает детей к исследованию	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей палитре, выбирая правильные варианты,					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей палитре, выбирая правильные варианты, предложенные детьми. Полученный цвет					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает детей к исследованию	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей палитре, выбирая правильные варианты, предложенные детьми. Полученный цвет рассматривают, проговаривая, какие					
Целеполага ние Познаватель ные	Тема и цель занятия формулируются взрослым — 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) — 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) - 3 Взрослый дает детям готовые ответы и решения — 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения - 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает детей к исследованию	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить. А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей палитре, выбирая правильные варианты, предложенные детьми. Полученный цвет					

Продолжение Таблицы В.1

Двигательная	Двигательная активность							
Категория	Степень поддержки взрослым	Пример						
	активности ребенка (баллы)							
Доступност	Материалы для занятия	Дети рисуют своих						
Ь	раздает взрослый – 1;	домашних питомцев. Н. говорит,						
материалов	По просьбе детей взрослый	что ее кошка очень пушистая и						
	выдает дополнительные материалы –	берет сухую щетинную кисть,						
	2;	чтобы нарисовать пушистую						
	Материалы расположены так,	шерсть. В. рассказывает, что у него						
	что дети сами могут брать то, что им	есть черепашка и ее панцирь нужно						
	нужно – 3.	нарисовать отпечатками смятой						
		газеты. С. рисует рыбок. Чтобы						
		показать, что у них появилась икра,						
		он берет ватную палочку.						
Свобода	В помещении нет места,	Н. не знает, каким цветом ей						
движения и	чтобы дети могли вставать и ходить –	нарисовать небо. Педагог						
перемещени	0;	предлагает ей пройти и посмотреть,						
Я	Детям не разрешают вставать	как рисуют другие ребята, чтобы						
	и ходить -0 ;	решить, какой цвет смотрится						
	Дети постоянно ходят и	лучше.						
	перемещаются на занятии, взрослый							
	не организует их движение – 1;							
	В середине занятия взрослый							
	инициирует динамическую паузу для							
	детей – 2;							
	Детям разрешают вставать и							
	ходить, не мешая другим – 3.							

Приложение Γ . Таблица Γ .1. — Шкала показателей развивающей предметно-пространственной среды для поддержки активности детей в самостоятельной деятельности

(Обязательное) (Разработано автором)

Категория	Созданные взрослым условия в развивающей среде (баллы)	Пример в развивающей среде группы и примечание
Изоб	разительная деятельность	
Вариативн ость материало в	В группе нет возможности и материалов для рисования — 0; Детям доступен один вид материалов и инструментов — 1; По просьбе детей взрослый выдает дополнительные материалы и инструменты — 2; Дети могут выбрать из двух и более материалов и инструментов — 3; Дети могут выбрать бумагу разного цвета и качества (размера, формата, толщины и т.д.) — 4.	В группе есть зона рисования, в которой находятся восковые мелки, цветные карандаши, уголь, фломастеры, краски. Детям может предоставляться возможность рисования в альбомах, тетрадях, на отдельных листах разного размера (от больших рулонов до миниатюрных листиков и блокнотиков). Бумага может быть разная по качеству (тонированная, цветная, прозрачная, картон и др.)
Вариативн ость способа	В группе нет места для рисования — 0; Дети могут рисовать только за обеденными столами -1; Для рисования есть отдельный стол или уголок - 2; Для рисования есть только мольберт или доска — 2; Кроме стола для рисования есть доска или мольберт — 3; Для рисования созданы и другие возможности — 4.	В группе может быть подвешен рулон обоев для рисования на стене. Может иметься переносной планшет для рисования маркерами.
Отражение результатов в пространст ве	Взрослый не обращает внимания на рисунки детей, выбрасывает их – 0; Взрослый не обращает внимания на рисунки детей, убирает их в папки – 0; Взрослый обсуждает с детьми их рисунки и убирает в папки – 1; Взрослый вывешивает рисунки детей в группе - 2; Дети сами вывешивают рисунки в группе – 3. Дети сами вывешивают рисунки в группе и обсуждают их друг с другом и с педагогом – 4.	В группе может быть место для выставки детских рисунков. Дети могут сами прикреплять свои рисунки на мольберт или на доску с помощью магнитов, прицеплять на ленты или веревки с помощью прищепок, вставлять в прозрачные кармашки и т.д.

Продолжение Таблицы Г.1

CHAR	етно-ролевая игра	
Категория	Созданные взрослым условия в	Пример в развивающей среде
	развивающей среде (баллы)	группы и примечание
Наличие	У детей нет атрибутов для	*Ролевая игра
атрибу-тов	сюжетно-ролевых игр -0 ;	подкрепляется реквизитом,
magazay asa	У детей есть только одна категория	обеспечивающим охват
	атрибутов (посуда, игрушечные продукты,	различных тем:
	костюмы, аксессуары, мебель) – 1;	• Ведение
	У детей есть две категории	домашнего хозяйства;
	атрибутов – 2;	• Выполнение
	У детей есть три и более категории	различных работ
	атрибутов для разыгрывания двух и более	(Профессии);
	$\text{Tem}^* - 3;$	• Фантазия
	У детей есть все категории	(животные, сказочные
	атрибутов для разыгрывания разных тем,	персонажи);
	атрибуты периодически меняются	• Отдых
	педагогом– 4.	(спорт, туризм)
Доступ-	Атрибуты расположены вне зоны	* «Достаточное
ностьатриб	доступа детей -0 ;	количество» материалов для
у-тов	Атрибуты расположены в зоне	ролевых игр означает, что трое и
<i>y</i> 102	доступа детей, но их нельзя брать -0 ;	более детей могут использовать
	Атрибутов слишком мало -1;	эти материалы одновременно, не
	Атрибутов слишком много – 2;	конфликтуя из-за них, и что этих
	Атрибуты в достаточном*	материалов достаточно для
	количестве, в плохом состоянии	стимулирования более сложных
	(сломанные, рваные или грязные) – 3;	игр (ECERS)
	Атрибуты в достаточном	mp (BeErro)
	количестве и в нормальном состоянии – 4.	
Позна	авательно-исследовательская деятельность	
Инициа-	Деятельность познавательного	Дети могут проводить
тива	характера не инициируется – 0;	несложные опыты и
TIIDu	Деятельность познавательного	эксперименты, а педагог
	характера в основном инициируется	обеспечивает их необходимыми
	педагогом – 1;	материалами, следит за
	Познавательная деятельность	безопасностью во время
	инициируется детьми и организуется	деятельности и незаметно
	педагогом – 2;	подводит детей к необходимым
	Познавательная деятельность	выводам.
	инициируется детьми, педагог помогает	выводим.
	организовать деятельность и сделать	
	выводы – 3;	
	Познавательная деятельность	
	инициируется и организуется детьми,	
	педагог выступает в качестве	
	-	
ŀ	КОНСУПЕТАНТА ВЕВОЛЕІ ПЕТИ ПЕПЛОТ	
	консультанта, выводы дети делают самостоятельно – 4.	

Продолжение Таблицы Г.1

Категория	Созданные взрослым условия в	Пример в развивающей среде
	развивающей среде (баллы)	группы и примечание
Природа	В группе нет растений и материалов	*Материалы, связанные с
	о природе $*-0$;	природой/наукой включают в
	В группе есть материалы о природе,	себя четыре категории:
	но их слишком мало или они находятся	• Коллекции
	вне зоны доступа ребенка – 0;	природных объектов
	В группе есть материалы о природе,	(камни, семена, ракушки,
	но в деятельности детей они не	листья и т.д.);
	применяются – 1;	• Растения для
	В группе есть растения, но уход и	наблюдений и ухода;
	наблюдение за ними осуществляется	• Книги, игры,
	взрослым – 1;	игрушки, связанные с
	В группе есть материалы о природе	природой/наукой;
	и растения в достаточном количестве** и в	• Предметы и
	зоне доступа детей – 2;	приспособления,
	Наблюдение и уход за растениями	необходимые для
	осуществляется детьми или с небольшой	экспериментирования
	помощью взрослого – 3;	(приготовления пищи,
	В группе есть материалы о природе,	постановки опытов)
	сделанные детьми или длительные	** «Достаточное
	эксперименты с растениями – 4.	количество» означает примерно 3
		– 5 образцов материалов из трех
		категорий, связанных с
		природой/наукой (ECERS).
Разнообраз	В группе нет материалов для	В группе могут быть
ие и	экспериментирования – 0;	коллекции различных предметов
вариативн	В группе есть бросовые или	(фантиков, пуговиц, значков,
ость	нестандартные материалы, но нет сыпучих	магнитиков) для рассматривания
материало	материалов – 1;	и игры.
в для	В группе есть сыпучие материалы	В группе могут быть зоны
экспериме	(рис, пшено, песок и др.), но нет бросовых	для экспериментирования, где
нтировани	и нестандартных материалов – 1;	дети проводят опыты и игры с
Я	В группе есть приспособления для	различными материалами – в
	игр и экспериментирования (подносы,	тазиках дети играют с водой или
	контейнеры, воронки, ложки, линейки,	песком, на подносы насыпают
	термометры, мерные стаканы и т.д.), но	крупу и другие сыпучие
	нет сыпучих или бросовых материалов – 1;	вещества, в контейнерах и
	В группе есть материалы и	коробках хранят бросовые
	приспособления для	материалы для поделок (втулки,
	экспериментирования, но их слишком	крышки, фантики, оберточную
	мало или они находятся вне зоны доступа	бумагу и фольгу) и
	детей – 1;	нестандартные материалы для
	В группе в достаточном количестве	игр и конструирования
	и в доступе детей имеются сыпучие и	(поролоновые губки,
	бросовые материалы и приспособления	пластиковые стаканчики и
	для экспериментирования - 2;	ложки, прищепки, футляры и
	Все материалы для	коробочки).
	экспериментирования имеются	

Продолжение Таблицы Г.1

Категория	Созданные взрослым условия в	Пример в развивающей среде		
_	развивающей среде (баллы)	группы и примечание		
	достаточном количестве и хранятся			
	в удобных местах и емкостях – 3.			
	Педагог регулярно вносит в группу			
	новые материалы для конструирования и			
	экспериментирования, заменяя ими уже			
	знакомы детям предметы - 4.			
Коллективное творчество (музыкальное, танцевальное театральное)				
Доступ-	В группе не инициируется	В группе может быть		
ность	коллективное творчество, нет для него	магнитофон, который по просьбе		
материало	материалов - 0;	детей включает педагог. К		
В,	Коллективное творчество	магнитофону могут быть		
инициатив	инициирует взрослый, он же раздает	созданы коллекции		
a	материалы и атрибуты, но участия в	аудиозаписей, которые нравятся		
	творчестве не принимает – 1;	детям. Дошкольники могут		
	Инициативу к коллективному	просить педагога включить		
	творчеству проявляют дети, материалы	мелодию по выбору. В группе		
	выдает взрослый по просьбе детей,	могут быть наборы детских		
	участия в творчестве не принимает – 1;	музыкальных инструментов		
	Атрибутов для коллективного	(бубны, маракасы, колокольчики,		
	творчества слишком мало, дети постоянно	детское пианино) и реквизита		
	из за них ссорятся – 1;	для танцев и театрализации		
	Дети могут сами проявлять	(ленты, платки, кукольный театр,		
	инициативу к коллективному творчеству,	костюмы для переодевания,		
	сами берут материалы, результат их	ширма),		
	творчества огорчает педагога, мешает и			
	раздражает других детей – 2;			
	Материалы для коллективного			
	творчества в достаточном количестве, но			
	не используются детьми, или			
	используются не по назначению – 2;			
	Коллективное творчество			
	инициирует взрослый, он же раздает			
	материалы и атрибуты, и принимает			
	активное участие в творчестве – 3;			
	Материалы в достаточном			
	количестве, хранятся в доступе детей, дети			
	используют материалы для коллективного			
	Творчества			
	Дети могут сами проявлять			
	инициативу к коллективному творчеству,			
	сами берут материалы и результат их творчества одобряют дети и педагог – 4.			
	творчества одооряют дети и педагот – 4.			
		<u> </u>		