

УДК 37.015

Е.В. ТОРИКОВА

(kulikova.yelizaveta.02@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ ОПЫТ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*

Рассматривается сюжетно-ролевая игра «в учителя» как маркер ранних педагогических склонностей. На основе опроса студентов-педагогов выявлены и классифицированы устойчивые паттерны детской игровой деятельности, связанные с профессиональным выбором. Результаты показывают диагностический потенциал целенаправленного наблюдения за этой игрой для выявления и поддержки детей с педагогической направленностью.

Ключевые слова: игровой опыт, педагогический потенциал, зона ближайшего развития, игровая деятельность, профессиональная идентичность, будущий педагог, ФГОС, профессиональный стандарт.

«Я говорю и утверждаю, что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться... Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен ещё в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-либо детские сооружения».

Платон (427–347 до н. э.)

Современная парадигма образования, закреплённая в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), ставит задачу построения индивидуальной образовательной траектории, которая позволила бы максимально раскрыть способности ребенка, в том числе и в контексте осознанного профессионального выбора [8]. Реализация федерального проекта «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование» актуализирует организацию системной профориентационной работы, начиная с дошкольного возраста [5]. В этом контексте особую значимость приобретает исследование инструментов и механизмов, способствующих становлению профессиональной идентичности личности.

Согласно профессиональному стандарту, педагог должен уметь оценивать не только академические результаты, но и неакадемические достижения обучающихся, такие как уровень развития социально-значимых компетенций и сформированность мотивации к образованию, обучению и выбору профессии. Эта норма прямо указывает на необходимость для учителя владеть методами диагностики профессиональных склонностей, закрепляя данное требование в трудовой функции развивающей деятельности [6].

Данное исследование посвящено поиску органичного, естественного для детского возраста инструмента диагностики профессиональных склонностей. В качестве такого инструмента рассматривается сюжетно-ролевая игра «в учителя», выступающая в качестве возможного поведенческого индикатора ранней педагогической направленности личности.

Отправной точкой для данной работы послужили результаты предыдущего исследования авторов, посвящённого изучению педагогических династий. В ходе него была выявлена устойчивая межпоколенческая тенденция: у большинства представителей династии Исаковых-Куликовых, независимо от поколения, в дошкольном и младшем школьном возрасте наблюдалась активная и целенаправленная инициация сюжетно-ролевой игры «в учителя» [9]. Это наблюдение позволило сформулировать гипотезу: является ли этот игровой опыт универсальным индикатором педагогических задатков, выходящим за рамки семейной традиции?

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Целью данной работы стало выявление корреляции между ретроспективно восстановленным опытом игры «в учителя» в детстве и осознанным выбором педагогической профессии у студентов, не обязательно принадлежащих к педагогическим династиям.

Проблема роли игры в развитии ребенка разрабатывалась в трудах ведущих отечественных ученых – Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Макаренко [2, 3, 11], а также зарубежных исследователей – Э. Шейна и Х. Маркус [4, 10].

Л.С. Выготский определял игру как ведущую деятельность дошкольного возраста и «зону ближайшего развития», где ребенок действует не только на уровне актуальных, но и потенциальных возможностей, «становясь на голову выше самого себя» [2, с. 23]. Игра «в учителя» в этом контексте может рассматриваться как зона ближайшего развития педагогических способностей.

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивал, что содержанием сюжетно-ролевой игры является именно социальная действительность, мир человеческих отношений и труда [11]. Следовательно, воспроизводя роль учителя, ребенок осваивает не просто внешние атрибуты, такие как доска или журнал, а саму суть педагогической деятельности: отношения «учитель-ученик», дидактические и организационные функции.

А.С. Макаренко рассматривал игру как подготовку к будущей трудовой деятельности, отмечая, что каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет [3]. Это позволяет предположить, что характер исполнения роли учителя в игре может отражать устойчивые личностные паттерны, значимые для профессии.

Центральное значение для понимания механизмов профессионального выбора имеют концепции, исследующие устойчивые мотивы и образы будущего. С этой точки зрения, игра «в учителя» может трактоваться как раннее внешнее проявление сформировавшегося «профессионального якоря» по Э. Шейну – глубинной, часто неосознаваемой системы ценностей и мотивов, например, служение, влияние на других, помощь в развитии, которая в зрелом возрасте «удерживает» человека в профессиональной сфере, соответствующей этой ценностной основе [10].

Эту идею развивает и дополняет концепция «возможных Я» Х. Маркус. Согласно ей, игра «в учителя» представляет собой акт примерки и апробирования ребенком одного из своих потенциальных профессиональных образов будущего. Этот ранний опыт формирует уникальный когнитивно-эмоциональный прототип, который впоследствии может выступать в роли внутреннего ориентира, повышая вероятность и субъектную обоснованность выбора педагогической профессии [4].

Таким образом, в данном исследовании под сюжетно-ролевой игрой «в учителя» понимается добровольная игровая практика ребенка, в которой он целенаправленно воспроизводит социальную роль педагога, включая функции объяснения, организации, контроля и оценки, используя доступные предметы-заместители и привлекая в роли учеников игрушки, сверстников или взрослых. Для проверки гипотезы было проведено пилотное исследование методом анкетирования. Выборку составили 40 студентов 2, 3 и 5-х курсов педагогических направлений Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (возраст 18–23 года).

Для сбора эмпирических данных студентам были предложены следующие открытые вопросы, направленные на реконструкцию детского игрового опыта:

1. Играли ли вы в детстве, в дошкольном или младшем школьном возрасте, «в учителя» или «в школу»?

Если да, опишите, типичный сюжет такой игры:

2. Кто выступал в роли ваших «учеников»?

3. Какие учебные предметы вы имитировали?

4. Какие предметы использовались в качестве заместителей школьных атрибутов (например: доски, учебники, журнал)?

5. Откуда вы брали образец для подражания?

6. Кто или что служило для вас прототипом учителя в игре?

7. Принадлежите ли вы к педагогической семье или династии?

Анализ данных проводился в два этапа: качественная интерпретация текстовых ответов и их последующая статистическая обработка с целью установления частоты встречаемости ключевых тем и паттернов.

Общая статистика подтвердила широкую распространённость исследуемого опыта: 26 респондентов (65% от выборки) указали на целенаправленную игру «в учителя» в возрасте от 4 до 12 лет. Подавляющее большинство из них отметили содержательную связь этого детского опыта с текущим профессиональным выбором. 14 из этих 26 студентов (54% от игравших) являются выходцами из педагогических семей, что подчёркивает влияние семейной среды, но одновременно свидетельствует о том, что исследуемый игровой опыт не является исключительной характеристикой детей из таких семей.

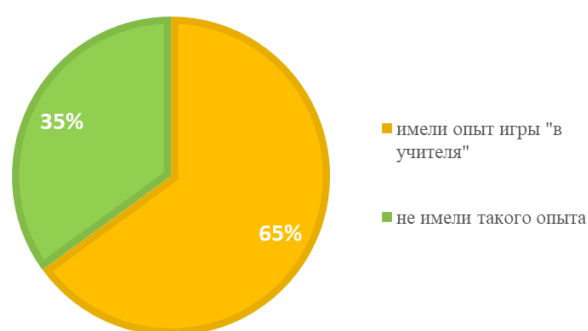


Рис. 1. Опыт игры «в учителя» среди будущих педагогов

Качественный анализ позволил выделить и систематизировать шесть устойчивых форм проявления педагогической направленности в детской игре.

1. Подражание реальному педагогу (58% игравших) наиболее распространённая форма, в которой источником для игрового сюжета и ролевого поведения выступал конкретный и авторитетный взрослый – школьный учитель или воспитатель детского сада.

«Моя первая учительница, Светлана Юрьевна, была для меня абсолютным образцом. Я приходила домой, ставила в ряд стулья для воображаемого класса, брала свой учебник по окружающему миру, и старалась в точности повторить её интонации, объясняя материал своим игрушкам» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

В данном случае игра строится на глубоком личном впечатлении от профессионального поведения значимого взрослого. Использование реальных дидактических материалов усиливает ощущение подлинности и серьёзности игрового действия, что указывает на высокий уровень идентификации с ролью.

2. Трансляция профессионального семейного опыта (35%) характеризуется осознанным копированием поведения, атрибутов и ценностей родственников-педагогов.

«Я рассказывала кукол в качестве учеников, использовала мамин ежедневник учителя и красную ручку. Мне нравилось не только вести урок, но и выставлять оценки, а потом проводить родительское собрание для бабушки» (студентка, 3 курс, из педагогической семьи).

Игра служит каналом освоения не только внешней стороны профессии, но и её содержательных компонентов – оценочной и организационно-коммуникативной функций, усвоенных в семейной среде.

3. Влияние художественных образов (27%) иллюстрирует, что игровые сюжеты и ролевые модели формировались под влиянием ярких образов учителей и наставников из детской литературы, фильмов и мультфильмов.

«В детстве я очень любила мультфильм “Приключения Буратино”. Мальвина, которая учила Буратино писать и считать, стала для меня главным примером. Я рассказывала кукол и пыталась так же терпеливо и строго, как она, объяснять им азы арифметики и чистописания по самодельной азбуке» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

Детские культурные нарративы служат доступным и понятным источником для формирования первых представлений о педагогической роли. Герои произведений, такие как Мальвина из «Приключений Буратино», учительница Лидия Михайловна из «Уроков французского» В. Распутина или Дюйшен из «Первого учителя» Ч. Айтматова, становятся готовыми сценариями для игры. Их образы, сочетающие в себе строгость, заботу, самоотверженность и дидактическую функцию, задают для ребёнка высокие смысловые и этические модели педагогической деятельности, в рамках которых он усваивает базовые паттерны обучающего и воспитательного взаимодействия.

Важно отметить, что сюжеты и ролевые модели для игры «в учителя» зачастую формируются под влиянием массовой культуры. Этот процесс отражает общую, выявленную в современных исследованиях, тенденцию медиатизации детской игры, когда популярные медиаобразы становятся ключевым источником игровых сценариев, как отмечает в своей работе Я.О. Богинская [1].

4. Спонтанная педагогическая инициация (23%) отражает раннее проявление лидерских качеств и педагогической уверенности в реальной, а не специально организованной игровой ситуации.

«Мне было 5 лет. Я была с мамой-преподавателем на её работе. Стоявшим в коридоре студентам, не знавшим, что нарисовать на плакате, я уверенно сказала: “Будем рисовать корабль!” и начала давать указания. Взрослые студенты с улыбкой подчинились, а я проверяла и хвалила их работу» (студентка, 5 курс, из педагогической семьи).

Ребёнок, не будучи вовлечённым в игровую ситуацию, самостоятельно занимает педагогическую позицию, демонстрируя врождённую или очень рано сформированную потребность в организации деятельности и передаче знаний другим.

5. Поддерживающая образовательная среда взрослых (19%) иллюстрирует целенаправленное создание условий для проявления педагогической позиции ребёнка со стороны семьи.

«В начальной школе моим “учеником” была бабушка. Когда она садилась делать со мной уроки, я начинала играть в учителя – объясняла правила, приводила примеры. Она никогда не перебивала и относилась к этому очень серьёзно» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

Взрослый, сознательно занимая подчинённую позицию «ученика», легитимизирует и развивает педагогическую инициативу ребёнка, что способствует укреплению его уверенности и формированию позитивной профессиональной идентичности.

6. Коллективная игра в условиях детского сада (15%) показывает социальный и организаторский аспект формирования педагогических навыков в группе сверстников.

«В нашей группе детского сада мы часто играли в школу. Я всегда хотел быть учителем физкультуры... Я следил, чтобы все правильно делали упражнения, помогал тем, у кого не получалось, и всегда хвалил самых старательных» (студент, 3 курс, не из педагогической семьи).

В коллективной игре отрабатываются ключевые для педагога социальные компетенции: организация групповой деятельности, поддержание правил, оказание помощи и позитивное подкрепление.



Рис. 2. Формы проявления педагогической направленности в игре

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Детская игра «в учителя» представляет собой устойчивый ретроспективный маркер педагогических склонностей. Её диагностическую значимость подтверждает высокая доля студентов-педагогов (65%), имевших целенаправленный опыт такой игры, а также их субъективное осознание связи этого опыта с текущим профессиональным выбором. Данный индикатор проявляется как в педагогических семьях, так и вне их, что свидетельствует о его частичной универсальности. Он отражает не только влияние семейной среды, но и внутреннюю профессиональную направленность личности.

Качественный анализ позволил выявить шесть ключевых форм проявления педагогической направленности в игре, что указывает на множественность источников профессиональной идентификации. Спектр этих форм – от наиболее распространённого подражания реальному педагогу (58%) до спонтанной инициации (23%) и влияния культурных образцов (27%) – демонстрирует разнообразие путей становления педагогического «Я». Подобная дифференциация позволяет различать природу склонностей: являются ли они результатом внешнего восхищения авторитетом, следствием глубокой семейной интериоризации или проявлением врождённой лидерской и дидактической потребности.

Игра «в учителя» выступает действенным механизмом ранней профессионализации. Через воспроизведение не только внешних атрибутов, но и сущностных функций профессии (объяснение, организация, оценка и коммуникация) ребёнок в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) осваивает базовые компетенции педагога. Особое значение имеет та форма игры, где взрослый сознательно занимает позицию «ученика», подтверждая ценность и серьёзность детской педагогической инициативы и тем самым развивая её.

Для системы дошкольного и начального образования представляется целесообразным целенаправленно создавать среду, стимулирующую возникновение игры «в учителя». Это может быть реализовано, например, через оборудование тематических зон «Класс» и организацию систематического педагогического наблюдения за такой игрой. В ходе наблюдения следует акцентировать внимание на выделенные формы и поведенческие маркеры, такие как использование дидактических материалов, сложность сюжета, проявление эмпатии и лидерства. Данная работа должна стать органичной частью диагностической деятельности в рамках реализации требований Профстандарта об оценке мотивации к выбору профессии [6].

Выделенные формы могут лечь в основу разработки «Карты наблюдения за игровой педагогической инициативой» – практического инструмента для воспитателей и учителей начальных классов. Выявленные паттерны согласуются с идеей Н.К. Сергеева о необходимости создания «педагогических комплексов», т. е. преемственных образовательных сред, поддерживающих профессиональное развитие на всех этапах [7]. Предлагаемая карта наблюдения может стать ключевым элементом для формирования такого комплекса, обеспечивая связь между наблюдениями воспитателей ДОУ, учителей начальной школы и последующими профориентационными мероприятиями в среднем звене. Это позволит перейти от интуитивных впечатлений к структурированной, преемственной системе фиксации и поддержки педагогических склонностей у детей.

Отдельным важным направлением является просвещение родителей о развивающем и диагностическом потенциале такой игры. Это способно сформировать более осознанную и поддерживающую воспитательную позицию, в том числе через готовность взрослых включаться в игровое взаимодействие в роли «ученика».

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки и, что принципиально важно, с переходом от ретроспективного анализа к длительному систематическому наблюдению в динамике. Отслеживание связи между особенностями игрового поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте и последующими образовательными и профессиональными выборами позволит верифицировать прогностическую ценность данного инструмента. Практической целью дальнейшего исследования является создание надежного и обоснованного диагностического инструментария для раннего выявления, и педагогического сопровождения детей с выраженными педагогическими склонностями.

Литература

1. Богинская Я.О. Современные игровые предпочтения детей дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2022. № 6(47). С. 107–111. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1671797501.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Собрание сочинений: в 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 4.
4. Маркус Х. Возможные Я: Избранные главы // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 8–20.
5. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). М., 2018.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (ред. от 05.08.2016) // СПС «Гарант». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.11.2026).
7. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя // Непрерывное педагогическое образование: научная школа Н.К. Сергеева: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2011. С. 117–124.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. М., 2013.
9. Чудина Е.Е., Торикова Е.В. Влияние семейного воспитания на профессиональный выбор будущих учителей // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2025. № 3(98). С. 15–20. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1753121274.pdf> (дата обращения: 04.05.2026).
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

ELIZAVETA TORIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CHILDISH PLAYING EXPERIENCE AS THE MEANS OF PROFESSIONAL CHOICE OF FUTURE TEACHERS

The role-playing game “Teacher” as the marker of early pedagogical inclinations is considered. On the basis of the questionnaire of students – future teachers the invariable patterns of childish playing activity, associated with the professional choice, are revealed and classified. The results demonstrate the diagnostic potential of purposeful observation over the game for revealing and supporting the children with pedagogical focus.

Keywords: playing experience, pedagogical potential, zone of proximal development, playing activity, professional identity, future teacher, Federal State Educational Standard, professional standard.