

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



КУДИНОВА Людмила Евгеньевна

**МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ИГРОПЕДАГОГОВ К
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ О ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО С
ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Чумичева Раиса Михайловна

Ростов-на-Дону – 2025 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ИГРОПЕДАГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ О ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	25
1.1. Геймификационный подход к подготовке педагогов в психолого-педагогических исследованиях	25
1.2. Профессиональная проектная деятельность педагога по приобщению детей к миру профессий	58
1.3. Проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста	85
Выводы по первой главе	121
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИГРОПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ О ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	126
2.1. Особенности практики магистерской подготовки педагогов для организации игровой и проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	126
2.2. Аprobация этапов процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста	141
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста	165
Выводы по второй главе	185

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	187
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	196
ПРИЛОЖЕНИЯ	229
Приложение 1. Опросник для диагностики когнитивного компонента готовности магистрантов-игропедогогов	229
Приложение 2. Модифицированный опросник М. Рокича для выявления инструментальных ценностей	231
Приложение 3. Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета	232
Приложение 4. Система ключевых характеристик игропедагога	243
Приложение 5. Игровые механики в работе игропедагога	244
Приложение 6. Игровой проект по профессии будущего «Парковый эколог»	246
Приложение 7. Игровой проект, разработанный студентами игропедагогами на проектном интенсиве Sfedunet	251

Введение

Актуальность исследования. Социокультурные трансформации, переживаемые российским обществом в первой четверти XXI века, оказывают существенное влияние на систему высшего образования, обуславливая необходимость переосмысления подходов к подготовке педагогических кадров. Курс на утверждение традиционных российских ценностей на всех уровнях образования, а также стремительное развитие цифровых технологий и связанных с ними игровых субкультур (мемы, блогеры, киберспорт) формируют новые вызовы для высшей школы. Цифровая трансформация культурной среды, стимулирующая появление новых культурно-игровых трендов (поп-музыка, блокбастеры, онлайн-игры, ростовые куклы в городской среде), способствует смещению акцентов в системе подготовки кадров от ценности соборности и коллективизма к конкуренции, личному успеху и финансовой независимости. Это требует от системы высшего образования гибкости и адаптации к новым реалиям.

Современные вызовы обусловили актуализацию тенденций в высшем образовании, касающихся подготовки педагогических кадров, особенно для системы дошкольного образования. К основным тенденциям, определившим появление новых образовательных программ магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», относятся: акцент на прогностический характер подготовки; предупреждение рисков цифровой зависимости молодежи в виртуальном игровом пространстве; широкое распространение смешанных типов обучения (онлайн, офлайн, гибридных, игровых и др.); обновление для подготовки педагогических кадров теоретико-методологических подходов, основанных на принципах междисциплинарности, интегративности, геймификации и проектной деятельности.

В контексте обозначенных тенденций геймификационный подход в подготовке педагогических кадров дошкольного профиля открывает новые возможности для инновационного развития образовательной среды высшей

школы. Он стимулирует изменения научных и технологических подходов к подготовке будущих педагогов, оптимизируя образовательный процесс посредством интеграции проектной и игровой деятельности. Это позволяет формировать у магистрантов не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для эффективной работы с детьми.

Современные тенденции в подготовке кадров в системе высшего образования, актуализируемые научно-технологическим комплексом «Сколково» в аспекте профессий будущего, обусловили разработку новой образовательной программы подготовки педагогов – игропедагогов, которые способны с помощью игры формировать у детей интерес к познанию мира, поддерживать сплоченность в детском коллективе и обеспечивать личный успех в становлении индивидуального стиля педагогической деятельности. Анализ образовательной практики дошкольных организаций свидетельствует о резком снижении доли игровой деятельности в образовательном процессе, а также о недостаточной компетентности педагогов в реализации современных форм игры. При этом, как подчеркивали классики отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев и др.), игра традиционно доминирует в дошкольном образовании, представляя собой пространство для свободного самовыражения, проявления детской инициативы и самостоятельности.

В связи с этим актуальность настоящего исследования обусловлена растущим социальным запросом на подготовку игропедагога, обладающего расширенными функциями педагогической деятельности, компетенциями в области геймификации. Современный педагог должен уметь решать педагогические задачи игровыми технологиями, выстраивать сотрудничество с детьми в формате игрового партнерства, что в полной мере соответствует современным требованиям к системе дошкольного образования.

В практике дошкольного образования возрастает потребность в педагогах, не только владеющих фундаментальными теоретическими знаниями, но и готовых активно использовать современные образовательные

технологии: игровые, проектные, цифровые (включая симуляторы, практико-ориентированные и исследовательские проекты, игры различных видов и др.). Указанные технологии способствуют проявлению детской инициативы и познавательной активности, формированию у дошкольника универсальных умений организации своей деятельности и основ целеполагания (умений постановки и принятия цели, осмысления способов ее достижения, оценки соответствия полученного результата заданной цели). Данная компетенция позволяет не только эффективно выполнять установки Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования¹ (далее – ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования¹ (далее – ФОП ДО), но и творчески трансформировать их в образовательную практику. Особую значимость приобретает реализация нормативных положений, трактующих игровую деятельность как механизм развития дошкольника, направленный на раскрытие его личностного потенциала, формирование готовности к творческой самореализации и проявлению субъектной позиции.

Государственная политика в сфере образования, отраженная во ФГОС ДО и ФОП ДО, акцентирует внимание на необходимости ранней профориентации и формирования у детей первичных представлений о мире профессий, их социальной значимости и позитивного отношения к труду. Однако традиционные подходы к профориентации в дошкольном возрасте часто ограничиваются знакомством с существующими профессиями, в результате чего не учитываются перспективы развития технологий и появления принципиально новых профессий. В условиях неопределенности и динамичности современного мира актуальным становится поиск нового содержания и инновационных форм проектной и игровой деятельности как

¹ Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/bd991b8dc2f873841470d7d5580dfaba74717da7/ (дата обращения: 11.11.2022).

активных и практико-ориентированных форм знакомства детей с миром профессий будущего. Быстро меняющийся мир требует от подрастающего поколения готовности осваивать новые специальности и компетенции, что подразумевает не только формирование знаний о существующих профессиях, но и развитие адаптивности, креативности и прогностического мышления.

Приведенные данные определяют актуальность научного исследования подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Степень разработанности темы исследования. В педагогической науке сложились определенные *теоретические предпосылки* для изучения процесса магистерской подготовки педагогов дошкольного профиля.

Анализ работ российских ученых по проблеме подготовки магистров позволил выявить, что в научной литературе достаточно широко представлены следующие направления исследований:

- проектирование образовательных программ магистратуры (Е.Б. Быстрой, С.Н. Вачкова, Т.К. Клименко, Н. Колесов, Л.В. Константинова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, А.С. Роботова, А.И. Савенков); исследования в данном направлении посвящены вопросам содержания, структуры и эффективности образовательных программ, однако специфика подготовки магистрантов к проектной и игровой деятельности раскрыта в них недостаточно;

- подготовка магистров к работе в системе инклюзивного образования (Л.В. Горюнова, Е.С. Тимченко), а также начального общего образования (О.А. Граничина, Г.И. Вержелес, О.Н. Шилова); в указанных работах особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций для работы с различными категориями обучающихся, однако вопросы, связанные с проектной и игровой деятельностью, освещены не в полной мере;

- подготовка магистров к организации исследовательской деятельности (Б.Ш. Баймухамбетова, Т.С. Шумейко); в рамках данного направления раскрываются вопросы овладения студентами методологией научного

исследования, развития навыков анализа данных, а также умения формулировать исследовательские вопросы и представлять результаты в научном и профессиональном сообществах, однако аспекты формирования исследовательских компетенций магистрантов в сфере организации проектной и игровой деятельности детей остаются недостаточно изученными;

- роль проектной деятельности в подготовке магистрантов (Н.П. Клушина, Н.П. Петрова), раскрывая которую исследователи подчеркивают ее педагогический потенциал для развития профессиональных и личностных компетенций будущего магистра; в то же время вопросы интеграции проектной и игровой деятельности в педагогической магистратуре остаются малоизученными;

- использование информационных технологий в подготовке магистров (Е.А. Гордеева, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Д.Ю. Пичужкина) рассматривается преимущественно как инструмент повышения эффективности образовательного процесса, тогда как их потенциал в качестве средства подготовки магистрантов к организации игровой деятельности в сфере образования раскрыт недостаточно.

Системный обзор диссертационных работ и научных публикаций демонстрирует выраженный дефицит исследований, посвященных формированию компетенций магистрантов в области интеграции проектной и игровой деятельности. Это свидетельствует о недостаточной разработанности темы и подтверждает ее актуальность.

В контексте изучения вопросов подготовки педагогических кадров для дошкольного образования определены следующие направления научного поиска:

- методологические аспекты формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного профиля в условиях многоуровневой системы образования современного периода (А.Г. Гогоберидзе, М.В. Корепанова, М.В. Крулехт, И.Э. Куликовская, Т.Н. Леван, Р.М. Чумичева, О.А. Шиян и др.);

– содержательно-технологическое обеспечение профессиональной подготовки будущих педагогов в парадигме современных научных подходов (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, А.Г. Бермус, О.В. Гукаленко, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.);

– подготовка педагогов к реализации проектной деятельности детей дошкольного возраста (Л.В. Бех, Л.И. Борщева, Н.Е. Веракса, Р.М. Чумичева и др.);

– обоснование геймификации современного дошкольного образования (Н.А. Ведешкина, Т.С. Комарова, И.Э. Куликовская, О.В. Пустовойтова и др.).

Следует отметить, что в психологической и педагогической науке широко представлены исследования игровой деятельности и ее ценности для развития ребенка дошкольного возраста (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, Р.М. Чумичева и др.). Однако вопросы подготовки педагогических кадров в магистратуре к организации игровой деятельности как социокультурной среды развития личности ребенка практически не исследованы. Педагогический потенциал игры подтверждается как исследователями, так и педагогическим сообществом, а интеграция игры, обучения и воспитания рассматривается как ведущий механизм развития творческого мышления и освоения социальных ролей (Дж.М.Г. Уильямс, А.Н. Дахин, Т. Рейнерс, Л.К. Вуд).

Выбору профессий будущего как контента проектной деятельности посвящены исследования (В.П. Кондрашов, И.Э. Куликовская и др.), в которых заданы теоретические основы и методические подходы к ознакомлению детей с перспективными направлениями развития профессий. При этом мы фиксируем недостаточную изученность вопроса ознакомления с данными профессиями детей дошкольного возраста, что обуславливает инновационный характер подготовки магистрантов к организации проектно-игровой деятельности дошкольников.

Современные тренды в образовании (геймификация, цифровизация) обусловили необходимость подготовки педагогов нового типа –

игропедагогов, однако существующие работы по игровым технологиям и подготовке педагогов не охватывают интеграцию проектной и игровой деятельности в контексте профессий будущего. Отметим, что профессии будущего в дошкольном образовании являются не самоцелью, а инструментом развития детей через уникальные игровые практики, к применению которых должны быть подготовлены игропедагоги в процессе обучения в магистратуре.

Анализ исследований, посвященных подготовке педагогов дошкольного профиля к проектированию образовательного процесса, показал, что данную проблемную область ученые исследовали с разных точек зрения, затрагивая следующие аспекты: теоретические основы проектирования (Н.Г. Алексеев, П.И. Балабанов, В.С. Гончаров, Ю.В. Громыко, Дж. Дьюи, Г.Л. Ильин, В. Килпатрик, Е.А. Пеньковских, В.Е. Радионов, В.И. Слободчиков, С.Т. Шацкий, И.Г. Шендрик и др.); проектирование как технология (В.П. Бедерханова, В.В. Гузеев, С.И. Дорошенко, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, А.И. Савенков, Н.Е. Татаринцева, И.Д. Чечель и др.); процесс обучения студентов педагогическому проектированию (Е.С. Заир-Бек, В.А. Далингер, З.С. Жиркова, И.А. Княгиничева, И.А. Колесникова, Г.А. Лебедева, Н.С. Ливак, Л.Д. Морозова, И.Н. Смирнова, Н.О. Яковлева и др.).

Критический анализ отечественных и зарубежных работ, а также анализ состояния исследований в области педагогической теории и практики выявил недостаточную разработанность проблемы подготовки магистров к проектной и игровой деятельности, в том числе к реализации проектов о профессиях будущего на основе геймификационного подхода.

Можно констатировать и наличие *практических предпосылок* для решения проблемы магистерской подготовки игропедагогов к работе с детьми дошкольного возраста. В качестве таких предпосылок выступают: накопленный научно-методический задел в области теории игры, геймификации образования и проектной деятельности, а также наличие квалифицированных научно-педагогических кадров, способных осуществлять

такую подготовку; социальный заказ со стороны родителей и общества на педагогов нового типа, способных готовить детей к жизни в быстро меняющемся мире, используя современные и увлекательные для ребенка форматы; растущая популярность и доступность игровых практик, что создает благоприятный контекст и мотивацию для освоения магистрантами инновационных проектно-игровых технологий. Однако, несмотря на широкий спектр исследований в области подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования, мы отмечаем фактическое отсутствие исследований вопросов подготовки магистров для системы дошкольного образования, которые могли бы эффективно решать задачи реализации ФГОС ДО и ФОП ДО в организации проектной и игровой деятельности с детьми дошкольного возраста на основе геймификационного подхода. Это подтверждает актуальность и востребованность дальнейших исследований в данном направлении.

Актуальность диссертационного исследования определяется необходимостью разрешения ряда **противоречий**:

- *на научно-теоретическом уровне*: между развитием геймификационного подхода как доминирующего в системе образования, обуславливающего заказ на подготовку педагогических кадров для работы с детьми дошкольного возраста, и отсутствием научного обоснования магистерской подготовки игропедагога;

- *на социально-педагогическом уровне*: между растущим запросом на подготовку педагогов дошкольного профиля, способных интегрировать игровые и проектные технологии, и отсутствием ключевых характеристик игропедагога, готового к реализации игровых проектов с детьми дошкольного возраста;

- *на научно-методическом уровне*: между потребностью образовательной практики в профессионалах, владеющих технологиями проектно-игровой деятельности с детьми, и отсутствием в педагогической теории модели

магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

В результате анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы, диссертационных исследований и изучения практического опыта работы дошкольных образовательных организаций была сформулирована **проблема исследования**: каковы научные основы эффективной магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста?

Актуальность и недостаточная изученность проблемы позволили определить **тему исследования**: «Магистерская подготовка игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста».

Объект исследования: магистерская подготовка будущих педагогов для системы дошкольного образования.

Предмет исследования: процесс магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Цель исследования: научно обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: процесс магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста будет эффективным, если:

1) геймификационный подход будет определен основным подходом к магистерской подготовке игропедагога и будет сочетаться с культурологическим, аксиологическим, системно-деятельностным подходами;

2) игропедагог будет рассматриваться как профессионал нового типа, обладающий ключевыми характеристиками (когнитивные, аксиологические, креативно-игровые);

3) проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста будет включать взаимосвязанные компоненты: научно-теоретический, целевой, контентно-модульный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный;

4) будут реализованы следующие этапы процесса магистерской подготовки игропедагога: контентно-модульный, организационно-технологический и оценочно-рефлексивный.

Сформулированные объект, предмет, цель исследования и гипотетические предположения позволили определить следующие **задачи**:

1) обосновать геймификационный подход к магистерской подготовке игропедагога для реализации им проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

2) определить ключевые характеристики игропедагога как профессионала нового типа, готового к реализации проектов о профессиях будущего с детьми;

3) научно обосновать проектно-игровую модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

4) определить этапы процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность данных этапов.

Методологическая основа исследования:

– положения *геймификационного подхода* об игровых элементах и механиках в образовании (В.В. Артамонова, Н.А. Асташова, С.К. Бондырева, Н.В. Быстрова, А.М. Вилисов и др.) выступили методологическим ориентиром при обосновании магистерской подготовки игропедагогов и ее проектно-игровой модели;

– идеи *культурологического подхода* о современных тенденциях сохранения культурного и педагогического наследия (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.А. Петровский, И.А. Соловцова и др.) позволили

обосновать ценность игры в подготовке игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

– положения *аксиологического подхода* о ценностях как ключевых ориентирах, мотивах, смыслах жизни и образования (М.М. Бахтин, М.С. Каган, И.Б. Котова, И.Э. Куликовская, Е.Н. Шиянов, Р.М. Чумичева и др.) обеспечили возможность осмыслить и актуализировать ценностно-смысловые дискурсы в магистерской подготовке, разработать ценностно-смысловой контент содержания подготовки игропедагога;

– идеи *системно-деятельностного подхода* к развитию самостоятельной исследовательской работы и субъектной позиции обучающихся в целостной образовательной системе (О.В. Гукаленко, А.Н. Леонтьев, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) определили разработку технологий подготовки игропедагога для системы дошкольного образования.

Теоретическая основа исследования:

– *концепции подготовки педагога дошкольного профиля* (Е.В. Бондаревская, Е.Б. Быстрой, Т.П. Гордиенко, М.В. Дюжакова, М.В. Корепанова, М.В. Крулехт, И.Э. Куликовская; Р.М. Чумичева и др.), позволившие определить сущность магистерской подготовки игропедагога;

– *философские и психолого-педагогические теории игры и игровой деятельности* (Т.А. Апинян, Э. Берн, М.В. Кларин, Д.В. Менджерицкая, В.С. Мухина, Й. Хёйзинга, Р.М. Чумичева, Г.П. Щедровицкий и др.), обусловившие разработку технологий для подготовки игропедагога;

– *теория проектно-игровой деятельности* (О.О. Букрина, Д.Д. Дедюхин, И.А. Комарова и др.), включающая новые аспекты подготовки игропедагогов для реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

– *теории ранней профориентации детей дошкольного возраста* (Р.С. Буре, Е.А. Климов, В.П. Кондрашов, М.В. Крулехт, И.Э. Куликовская, Л.В. Куцакова и др.), обусловившие необходимость разработки нового контента игр для детей в области профессий будущего.

Методы исследования:

– *теоретические*: изучение и сравнительный анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской и методической научной литературы, диссертационных исследований, материалов научных конференций; обоснование методологических и теоретических подходов к подготовке педагогов для работы с детьми дошкольного возраста; систематизация научных представлений о направлениях магистерской подготовки педагогических кадров в контексте геймификации; проектирование модели подготовки игропедагога для работы с детьми дошкольного возраста; данные методы позволили обосновать геймификационный подход к магистерской подготовке игропедагога, разработать проектно-игровую модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

– *эмпирические*: анкетирование по вопросам сущности проектно-игровой деятельности и профессий будущего для детей дошкольного возраста; методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича; педагогическое наблюдение для оценки способности студентов применять знания о профессиях будущего при создании игровых проектов, а также оценки их креативности и умения интегрировать игровые элементы в проектную деятельность; педагогический эксперимент (констатирующий, формулирующий и контрольный), позволивший провести опытно-экспериментальную проверку модели и педагогических условий магистерской подготовки игропедагогов;

– *статистические*: методы математической и статистической обработки эмпирических данных эксперимента (критерий Манна-Уитни), которые позволили выявить достоверность полученных данных.

Научная новизна исследования:

– впервые научно обоснована значимость и необходимость магистерской подготовки игропедагогов в контексте интеграции геймификационного,

культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов;

- получено новое педагогическое знание о сущности магистерской подготовки для системы дошкольного образования игропедагога, эффективно реализующего потенциал игры в развитии ребенка дошкольного возраста, что позволило установить авторское определение игропедагога как профессионала нового типа;

- научно обоснована проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, включающая взаимосвязанные компоненты (научно-теоретический, целевой, контентно-модульный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный), что дополняет педагогическое знание о моделировании процесса подготовки педагогов;

- конкретизированы научные представления об этапах магистерской подготовки игропедагогов в контексте ценностного дискурса игры и контента профессий будущего для детей дошкольного возраста, дополняющие ранее известные представления о высшем педагогическом образовании (А.И. Савенков, А.С. Львова, М. Csikszentmihalyi и др.).

Теоретическая значимость результатов исследования:

- теория профессионального образования дополнена идеями геймификационного подхода, обеспечивающего успешную магистерскую подготовку игропедагога для системы дошкольного образования;

- открыты новые возможности применения теоретических подходов (культурологический, аксиологический, системно-деятельностный) в контексте интеграции с геймификационным подходом, которые меняют цели, содержание, технологии, виды организации деятельности и образовательную среду университета в магистерской подготовке игропедагога;

- теория геймификации дополнена закономерностями, изменившими подготовку в магистратуре игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (взаимосвязь между проектной и

игровой деятельностью, между творческим замыслом проекта и ролевыми позициями субъектов в достижении творческого результата);

- научно обоснованная проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста вносит вклад в развитие теории высшего педагогического образования;

- систематизированы представления о ключевых характеристиках игропедагогов (когнитивные, аксиологические, креативно-игровые) как основа введения в теорию педагогической науки понятия «игропедагог – профессионал нового типа, готовый к творческой реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста»;

- теория проектно-игровой деятельности дополнена разработанными критериями (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) и показателями готовности игропедагога к профессиональной деятельности по реализации проектов о профессиях будущего с детьми.

Практическая значимость результатов исследования:

- разработано содержание модулей подготовки игропедагогов по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», образовательная программа магистратуры «Игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста»: «Теория игры в науке», «Психолого-педагогические основы игры», «Проектная деятельность»;

- разработаны технологии подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная технологии);

- создано методическое обеспечение профессионально-креативного кластера, включающее современное техническое оснащение и инновационные ресурсы для подготовки игропедагогов;

- разработан контент игр, ориентированных на знакомство дошкольников с профессиями будущего, такими как парковый эколог, дизайнер виртуальных миров, игромастер и др.;

– разработан диагностический инструментарий для оценки уровня готовности студентов-игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

– разработаны этапы магистерской подготовки игропедагогов: контентно-модульный, организационно-технологический и оценочно-рефлексивный.

Полученные результаты могут быть использованы при подготовке кадров для системы дошкольного образования на уровне магистратуры, проведении курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста.

Этапы исследования. Исследование проводилось в 2021–2025 гг. и включало в себя следующие этапы:

– *первый этап (2021–2022 гг.):* изучение и сравнительный анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы, систематизация теоретических положений по проблеме исследования; разработка понятийного аппарата исследования; определение основных теоретических подходов к изучению темы исследования; разработка критериев и показателей готовности игропедагогов к организации проектно-игровой деятельности о профессиях будущего с детьми; отбор диагностических методик; организация констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы;

– *второй этап (2022–2023 гг.):* разработка проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; формирующий этап опытно-экспериментальной работы; создание профессионально-креативного кластера, обеспечивающего подготовку студентов к организации проектно-игровой деятельности с детьми дошкольного возраста; систематизация и описание полученных результатов;

– *третий этап (2023–2025 гг.):* проведение контрольного этапа опытно-экспериментальной работы; сравнительный анализ эмпирических данных;

формулировка выводов; определение перспектив дальнейшей разработки проблемы; оформление результатов диссертационного исследования.

Экспериментальная база исследования: опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». В исследовании приняли участие всего 112 студентов, из них 57 студентов (экспериментальная группа), обучающихся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская образовательная программа «Игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста», и 55 студентов (контрольная группа), обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Игропедагог».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обоснован геймификационный подход как методологическая основа магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Геймификационный подход представляет собой новый методологический способ магистерской подготовки, определяющий системное внедрение в данный процесс игровых элементов, механик и принципов, формирование ключевых характеристик игропедагога (когнитивных, аксиологических, креативно-игровых) и условия для освоения специфики профессиональной деятельности (интеграция проектной и игровой деятельности, адаптация контента профессий будущего для детей дошкольного возраста).

Системообразующая роль геймификационного подхода в проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста обусловлена:

- адаптивностью к культурным контекстам: игра как универсальный социальный феномен отражает нормы, традиции и ценности конкретного общества, что согласуется с культурологическим подходом;
- ценностной ориентацией: игровая деятельность аккумулирует ценности, соответствующие аксиологическому подходу;

– структурированностью процесса: геймификация предусматривает четкие этапы, правила и обратную связь, что реализует принципы системно-деятельностного подхода.

2. Понятие «игропедагог» рассматривается как профессионал нового типа, обладающий ключевыми характеристиками:

– *когнитивная*: знает современные подходы к организации проектной и игровой деятельности, способы организации игровой деятельности детей, а также проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям; умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности;

– *аксиологическая*: понимает ценность игровой деятельности в развитии детей, проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего;

– *креативно-игровая*: способен творчески изменять свои игровые позиции, образы и роли, проявлять творческие навыки при проектировании игровой деятельности в образовательном процессе, организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста, организовывать проектно-игровую деятельность по приобщению детей к профессиям будущего.

3. Проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста включает следующие компоненты:

– *научно-теоретический*: геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный подходы;

– *целевой*: формирование нового образа профессионала – игропедагога, готового к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

– *контентно-модульный*: содержание модулей образовательной программы подготовки игропедагогов для работы с детьми дошкольного возраста и контента игр о профессиях будущего для детей дошкольного возраста;

– *организационно-технологический*: организация профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; технологии (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная технология); диссеминация игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций;

– *оценочно-рефлексивный*: рефлексивная деятельность студентов и экспертно-оценочная деятельность преподавателей, а также диагностическая деятельность, выявляющая эффективность профессиональной подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

4. Этапы процесса магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста обеспечивают единство теоретических положений модели и опытно-экспериментальной апробации:

– контентно-модульный этап трансформирует содержание модулей («Теория игры в науке», «Психолого-педагогические основы игры», «Проектный модуль») на основе геймификационного, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного подходов;

– организационно-технологический этап операционализирует целевой компонент (образ игропедагога) благодаря реализации профессионально-креативного кластера, видов организации учебной деятельности, технологий профессиональной подготовки магистрантов (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная), диссеминации разработанных игровых проектов в практику дошкольных образовательных организаций;

– оценочно-рефлексивный этап предполагает проведение мониторинга и оценку эффективности магистерской подготовки.

Эффективность этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста подтверждена статистической значимостью различий экспериментальной и контрольной групп, результатами количественных и качественных измерений.

Достоверность результатов исследования обеспечивается научно обоснованной проектно-игровой моделью магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; обоснованностью методологических и теоретических оснований исследования; анализом теории и практики магистерской подготовки студентов-игропедагогов к реализации с детьми проектов о профессиях будущего в процессе проектно-игровой деятельности; адекватностью методов задачам и логике исследования; подтверждением качества опытно-экспериментальной работы посредством количественного и качественного анализа эффективности магистерской подготовки игропедагогов; сравнением полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах; корреляцией полученных результатов с исследованиями ученых по аналогичной тематике; апробацией материалов диссертации через представление их экспертному сообществу; личным опытом автора как старшего преподавателя вуза.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Основные результаты диссертационного исследования отражены в 14 публикациях, 2 из которых – в Scopus и Web Of Science, 6 – в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России.

Результаты исследования обсуждались на 12 конференциях различного уровня, наиболее значимыми из которых являются:

– *международные конференции*: International Scientific Conference «Achievements and Perspectives of Philosophical Studies (APPSCONF-2019)» (Ростов-на-Дону, 2019); 14th International Scientific and Practical Conference «State and Prospects for the Development of Agribusiness» («INTERAGROMASH

2021»), (Ростов-на-Дону, 2021); The International Psychological Forum «Child in the Digital World» (Москва, 2021); 14th International Conference on Education and New Learning Technologies (Пальма, 2022); «Синтез образования и общества: инновации и современные аспекты» (Алматы, 2024);

– *федеральные конференции*: IV Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития» (Калуга, 2023); «Миссия университетского педагогического образования» (Ростов-на-Дону, 2022, 2023); XXIII Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационные практики обучения и воспитания в условиях цифровой образовательной среды» (Симферополь, 2025).

Апробация результатов исследования осуществлялась *на методологических семинарах* кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, 2023, 2024, 2025), *заседании* научно-исследовательской лаборатории «Управление качеством подготовки специалистов» на базе Волгоградского научно-образовательного центра РАО при ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, 2025), *Всероссийском практико-ориентированном вебинаре*, организованном для педагогов-практиков дошкольного образования Российской Федерации по теме «Профессии будущего – современным детям» (Москва, 2024), а также посредством *участия соискателя в процессе подготовки игропедагогов* в качестве старшего преподавателя кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: п. 5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых

функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование; п. 12. Теоретико-методологические проблемы проектирования содержания профессионального образования, взаимосвязь содержания, методов и технологий.

Структура диссертации. Структура диссертационной работы определяется ее исследовательскими целями и задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и 7 приложений. Общий объем диссертации составляет 228 страниц. В работе содержится 13 таблиц, 3 рисунка. В список литературы включены 300 источников, в том числе 63 на иностранном языке.

Глава 1. Магистерская подготовка игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста как предмет педагогического исследования

1.1. Геймификационный подход к подготовке педагогов в психолого-педагогических исследованиях

В XXI веке геймификационный подход становится одним из ключевых трендов в педагогической науке и практике. Его актуальность обусловлена стремительным развитием цифровых технологий, формированием новых поколений обучающихся, требующих иного подхода к обучению, а также трансформацией образовательной среды в условиях индустрии 4.0 и VUCA-мира. Эти изменения предъявляют новые требования к подготовке педагогических кадров, включая необходимость интеграции фундаментальных профессиональных знаний с современными педагогическими технологиями, гибкими навыками и цифровой грамотностью (Р.Р. Аетдинова, А.З. Алексеева, Г.С. Соломонова; А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов) [6; 14]. Как отмечает Л.П. Варенина, «система современного высшего образования на платной основе бросает вызов преподавателям высшей школы, вынуждая их работать со слабым контингентом и искать пути подготовки квалифицированных кадров в сжатые сроки. Задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом, включают в себя не только передачу образовательного контента, но и процесс вовлечения, стимуляции интереса к получению новых знаний в той или иной области. Современные образовательные системы ставят перед собой цель создать гибкую модель обратной связи между преподавателем и студентом, а также повысить групповую активность и взаимодействие между самими студентами. Процесс вовлечения и мотивации получил название «геймификации образования» [39, с. 314]. Под геймификацией понимается «применение игровых методик в

неигровых ситуациях, что позволяет значительно увеличить эффективность образовательного процесса» [39, с. 314].

Геймификационный подход становится особенно актуальным в контексте магистерской подготовки игропедагогов, столкнувшихся с проблемой снижения мотивации и интереса к специальным дисциплинам при использовании традиционных методов обучения. Необходимо искать эффективные модели подготовки магистрантов, способных реализовывать инновационные образовательные проекты, в том числе с использованием игровых технологий [278]. Данный подход в магистерской подготовке игропедагога рассматривается как научно обоснованная стратегия, направленная на повышение мотивации, вовлечённости и эффективности освоения профессиональных компетенций, в частности, необходимых для реализации проектов о профессиях будущего с дошкольниками. В отличие от традиционных методов, геймификация позволяет организовать образовательный процесс как динамичную, интерактивную и рефлексивную деятельность. Магистрант становится активным субъектом, а педагог – организатором и соавтором образовательной среды, адаптируя учебный процесс к интересам и потребностям студентов.

Анализ исследований демонстрирует недостаточную изученность возможностей геймификации именно в контексте подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования. Это определяет научную нишу данного диссертационного исследования. Для глубокого понимания феномена геймификации как теоретико-методологической основы исследования обратимся к базовым понятиям, разработанным в различных отраслях науки.

С начала 2000-х годов геймификация оформилась как концепция внедрения игровых элементов в деятельность организации для улучшения бизнес - результатов (Google Trends). Концепция геймификации в бизнес-среде связана с разработкой и использованием ролевых игр в современных движениях и социальных играх («Серьезные игры» - англ. «Serious Games Initiative» и «Игры для перемен» - англ. «Games for Change») [239; 272; 290].

Программа «Серьезные игры» направлена на решение проблем (учебных и поведенческих) в образовании, здравоохранении, национальной безопасности полнофункциональными играми и неигровыми симуляциями, создающими возможности в достижении качественных результатов [272; 282]. Миссия движения «Игры для перемен» заключается в ускорении социальных преобразований через развитие системного экономического мышления. Его цель – научить людей анализировать сложные социальные проблемы, осознавать последствия своих решений в глобальном контексте и отрабатывать эффективные модели поведения в безопасной игровой среде. Этот подход универсален и предназначен для людей любой демографической и культурной принадлежности [242]. В бизнес - среде геймификация приводит к новым способам мышления и формированию «нового» типа поведения потребителя этих услуг [21, 22, 23, 24].

Геймификация медиа и журналистики через создание новостных игр представляет собой инновационный формат подачи информации. А.Ф. Иванько и Л.В. Козлова подчёркивают, что применение игровых механик в СМИ улучшает вовлечённость аудитории, способствует более глубокому восприятию новостного контента и формирует активную позицию пользователя [82]. Геймификация в СМИ демонстрирует успешное применение игровых подходов в нестандартных и сложных социальных сферах, что может служить вдохновением и методологической базой для подготовки игропедагогов, работающих над проектами о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Термин «геймификация» (от англ. «game» - игра) был впервые введён в широкий оборот на «Геймификационном саммите» (Gamification Summit, Сан-Франциско, 2010). Первоначально он определялся как процесс и результат интеграции игровых механик и подходов в неигровые контексты с целью переноса принципов, характерных для компьютерных игр, в различные сферы общественной жизни. Как отмечал один из первопроходцев концепции Н. Пеллинг (N. Pelling), её ключевая задача – упрощение сложных процессов,

придание им наглядности и интуитивной понятности [284]. Впоследствии обоснование Г. Зикерманна (G. Zichermann) эффективности использования игровых механик в бизнесе для привлечения клиентов, повышения лояльности и роста производительности труда [300] способствовало активному обсуждению данной проблематики в профессиональной среде и популяризации геймификации как практической технологии. Геймификация образования как мировой тренд в контексте цифровизации общества обозначен на Гавайской международной конференции «Глобальное будущее образования» (GEFF – Global Education Futures Forum, 2014), где К. Huotari and J. Namari подчеркнули, что целью геймификации является не развлечение, а создание ценностей, проявляющихся в виде задач, решение которых требует когнитивных способностей и широкого кругозора [260]. Ученые обсуждали мотивационные возможности игры (очки, списки лидеров и значки), психологические результаты, отношения участников, их поведенческие результаты, и пришли к выводу о том, что игровые системы должны быть адаптируемыми к различным сферам и учитывать конкретный контекст и модели поведения пользователей.

Понятие «геймификация», с точки зрения различных авторов, наполнено различными определениями и свойствами:

- подход к программному обеспечению для компьютерных игр для привлечения пользователей, повышения их вовлечённости в использование программы, формирования интереса к решению практических задач [78; 175];
- игровые механики, применяемые в неигровых процессах, изменяющие поведение и действия групп людей в игровых условиях, в которых они совершают нужные действия [95; 156];
- использование игровых элементов в неигровых ситуациях для получения заранее определённого награждения при достижении результата [79];

- частичное включение игровых элементов в создание интерактивной системы взаимодействия без полноценной игры в качестве конечного продукт [137; 213];
- способ организации образовательной или профессиональной деятельности с помощью игровых технологий, в том числе, на основе компьютерных игр [50];
- системный процесс, эффективность которого обеспечивается стимулирующими элементами: верной постановкой цели, построение маршрута к этой цели, осознание препятствий, продумывание способов преодоления препятствий, выстраивание системы наблюдения за процессом и продвижением по предложенному пути [187];
- использование игровой механики и игрового мышления для мотивации слушателей к решению проблемы [261];
- игровые технологии как увлекательное и веселое средство для выполнения задания [238];
- принципы игровой механики, эстетики и мышления для вовлечения обучающихся в учебный процесс, повышения их мотивации обучения и решения проблемы [248].

Методологическую базу нашего исследования составили положения геймификационного подхода о игровых элементах и механиках в образовании, раскрытые в исследованиях отечественных (Ж. С. Абдыкеров [1]; А.М. Акимов [183], Е. О. Акчелов [3, 4]; Д. А. Антипов [1]; В. В. Артамонова [12]; Н. А. Бондырева [15]; Н. В. Быстрова [38]; С. Б. Велединская [160], А. М. Вилисов [45], Е. В. Галанина [3, 4], М.В. Дюжакова [183], О. М. Замятина [1], Г.В. Можаяева [160], П.И. Мозгалева [161], О. В. Орлова [166], В. Н. Титова [166; 208], В.В. Ткачев [209], И.В. Резанович [183], Н.В. Тунёва [210], Е. В. Швачко [227] и др.) и зарубежных (R. S. Alsawaier [237], I. Blohm [244], L. Johnson [262], E.R. Kahu [263], J. M. Leimeister [244], E. Klopfer [267], R.N. Landers [272, 273], N. Pelling [284], A. M. Toda [293], P. H. Valle [293], S. Isotani [293] и др.) учёных. Анализ научной литературы по проблеме

геймификационного подхода в образовании позволяет выявить направления исследования данного феномена, осмыслить ее возможности в трансформации процесса подготовки кадров в ситуации кризиса традиционного образования и новых вызовах в обществе и образовании [194].

Ю. М. Хохрякова рассматривает внедрение в образование дидактических компьютерных игр как феномен распространения игровых элементов на новые виды учебной деятельности. Ключевым инструментом в этом процессе выступают дидактико-ориентированные компьютерные игры, которые применяются не изолированно, а в интеграции с другими педагогическими технологиями и средствами обучения [221]. Широкие возможности геймификации в различных сферах позволяют предположить, что данная концепция может изменить процесс подготовки игропедагога для системы дошкольного образования.

А. М. Вилисов, М. Б. Понявина подчеркивают значимость геймификации в образовании – создать уникальную систему российского образования привлекательной для иностранных студентов [45]. В исследованиях отечественных ученых геймификация изучается в следующих аспектах:

- методология анализа поведения и мотивации человека;
- структура процесса геймификации: динамика сценариев, изменяющих реакции субъектов в реальном времени;
- механика использования элементов сценария (виртуальные награды, статусы, очки, виртуальные товары);
- эстетика игрового процесса, вызывающего эмоциональное отношение, чувства участников игры;
- спектр игровых техник, определяющих социальное взаимодействие.

Концепция геймификации содержит положения о направлениях и способах использования игры в неигровом контексте; результаты исследования организационных изменений, связанных с внедрением геймификации; осмысление внеорганизационного игрового опыта как условия изменения мышления руководителей и сотрудников [11; 12; 70; 217]. В

исследованиях изучаются функции геймификации, изменяющие образовательный процесс:

- информационная функция, определяющая учебную деятельность как игровую форму, позволяющую осваивать учебный материал, сообщать его и преподносить его другим легко и непринужденно;
- культурно-просветительская функция, определяющая погружение в мир культуры средствами игры, само пиар оригинального контента, привлечение внимание студентов к предлагаемой информации.

Вопросы специфики геймификации нашли отражения в исследованиях А. Л. Мазелис, в которых отмечаются основной принцип геймификации - получение обратной связи от участников, позволяющей корректировать поведения субъектов, усиливающий функциональные возможности геймификации и ее методов (легенды, истории, драматические приёмы, способствующие сопричастности участников игры в достижении вымышленных целей [147]. Автор в качестве важнейшей черты геймификации определяет игровой дизайн, как визуализация целей и средств ее достижения в игровом стиле. Задача геймификации – создать значимый результат и достичь цели деятельности с помощью игрового дизайна. «Принцип геймификации подразумевает то, что внедрение в образовательный процесс элементов из других областей (игр, социальных сетей) позволит создать более удобную среду для обучения студентов» [147, с. 142]. Данное положение позволяет определить изменения в игровом дизайне проектной деятельности студентов по приобщению детей к профессиям будущего.

Ряд исследований посвящен разработке концепции геймификации, влияющей на мотивированность студентов и развитие у них soft skills; на изучение природы геймификации - использование игровых элементов в неигровой деятельности, обеспечивающих достижение целей, бóльшую динамичность, гибкость процесса обучения. Обучение в игровом формате открывает перед участниками возможность глубже анализировать ситуации, исследовать взаимосвязи и напрямую влиять на уровень своей вовлечённости

и мотивации. А. Г. Широколобова отмечает: «геймификация — это не игра, это способ достижения нужного образовательного результата, формирования запланированных навыков путем управления поведением обучающихся» [229, с. 7]. Автор подчеркивает роль цифровых технологий в процессе геймификации – актуализировать внешнюю (получения награды за достижения) и внутреннюю (личный интерес) мотивацию студентов. В маркетинге геймификация исследовалась в контексте ее результативности: повышение эффективности деятельности сотрудников, удовлетворенности их от работы и её воспринимаемой ценности, интереса и вовлеченности в использовании внутрифирменных средств коммуникации и обучения; гибкий инструмент маркетинга в компании с глобальными целями.

В исследовании Н.А. Асташовой, С.К. Бондыревой, О.С. Поповой были проанализированы теоретические основы применения геймификационных ресурсов в системе высшего профессионального образования. Учёные выделяют такие ключевые элементы как игровые платформы, цифровые технологии и компьютерные игры, которые способствуют не только профессиональному становлению будущих специалистов, но и формированию ценностных ориентаций профессиональной деятельности, а также повышению эффективности образовательного процесса [15]. Как отмечают исследователи, ресурсы геймификации изменяют технологическую составляющую образовательного процесса вуза:

- обеспечивают качество работы с информацией, влияющей на поведенческие стратегии и компетенции студентов;
- изменяют направление и качество подготовки кадров за счет универсальности игровой деятельности;
- превращают процесс обучения в увлекательную форму и свободную самостоятельную познавательную деятельность;
- формируют опыт работы в команде, совместной деятельности и межличностного взаимодействия;

- позволяют студентам самостоятельно исправлять учебные действия, находить адекватные решения в педагогических ситуациях, преодолевать трудности;

- представляют нестандартные роли, средства решения и аргументации, возможности студентам включиться в творческий процесс саморазвития.

Исследование И.В. Резанович, М.В. Дюжаковой, А.М. Акимовой посвящено разработке концепции персональной педагогической игротеки как инновационного средства развития социального интеллекта у будущих учителей [183]. Особое внимание авторы уделяют методическим аспектам интеграции игровых элементов в образовательный процесс, что стимулирует развитие коммуникативной и коллаборативной компетентности. Исследование подтверждает ценность педагогической игротеки для повышения мотивации будущих учителей к саморазвитию и развитию социальных навыков, необходимых в современном образовательном пространстве. Полученные данные позволили нам обосновать магистерскую подготовку игропедагогов в контексте реализации проектов, направленных на реализацию социально-значимых проектов с детьми дошкольного возраста.

В педагогической теории сложились модели геймификации как целый игровой мир: место для обучения [3]; модель PBL [283]; модель Олаха [255]; расширенная модель LM-GM [4]. Модели геймификации представляют целостный виртуальный мир (учебный курс) с его игровыми механиками и отражают алгоритм действий при реализации геймификации в образовании:

- определить и сформулировать образовательные цели, ориентированные на потребности обучающихся, и соотнести их с игровыми механиками;

- наполнить содержание учебного курса значениями, смыслами, целями и ценностями, отражающими педагогическую траекторию его освоения.

Т.Г. Гайманова подчеркивает преимущества геймификации образовательного процесса: повышение мотивации и интереса к конкретной области знания, развитие творческого мышления, решение психологических проблем, создание здоровой конкуренции в группе в процессе открытия новой

информации - «бесконечную» игру [51]. Автор отмечает, что эффекты в геймификации достигаются на основе учета следующих условий:

- педагог и студенты становятся со-дизайнерами в определении целей и содержания обучения;
- возможность учиться на своих ошибках;
- получение обратной связи;
- наличие индикаторов для выполнения заданий;
- создание учебных проблем и соревнования;
- применение полученных знаний в новых ситуациях и творческими способами;
- наличие индивидуальных наград и признания ролевого статуса обучающихся как стимулов к дальнейшей деятельности;
- разработанная система вознаграждения и возможность двигаться в своем обучении самостоятельно.

Согласно позиции Е.Е. Сартаковой, концепция геймификации служит мощным методологическим фундаментом для разработки инновационных моделей и систем организации как учебной, так и общественно-социальной деятельности. В рамках данного подхода проектирование предполагает комплексную интеграцию культуuroобразующих механизмов, разнообразных игровых элементов (таких как системы баллов, бейджей, уровней), а также внедрение ролевых моделей и нарративов. Это позволяет создавать гибкие и адаптивные технологии, направленные на повышение вовлечённости, мотивации и эффективности взаимодействия в рамках проектируемых сред [190]. Геймификация сегодня в педагогической науке признана как теория и практика образования, определяющая методологию использования методов развития игрового мышления, корректировки поведения, создания благоприятного эмоционального фона обучения, включающая игровые закономерности и принципы, технологии и техники, механики, потенциал которой состоит в управлении мотивацией и поведением субъектов образовательной деятельности. В рамках концепции геймификации выявлены

ключевые закономерности организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Данный подход раскрывает потенциал использования игровых механизмов для трансформации образовательной практики по следующим направлениям:

- проектирование содержания обучения через интеграцию игровых принципов и механизмов для решения неигровых задач в рамках учебной и профессиональной деятельности [69];

- стимулирование разработки новых научных дисциплин и генерации инновационных результатов образовательной и исследовательской деятельности [160; 258];

- формирование концептуальных игровых идей и эффективных решений для управления образовательными процессами и организационными задачами [46];

- управление процессами формирования экосистемы высшей школы и развития глобальных участников образовательного процесса как ключевого результата современного образования [122];

- оптимизация функционирования учебного процесса как целостной системы с его последующей алгоритмизацией, включающей целеполагание, построение образовательного маршрута, идентификацию учебных проблем, выбор способов их разрешения и рефлексии результатов [96];

- адаптация теории игр (игровых концептов и техник) для применения в неигровых образовательных контекстах [147].

Данные положения демонстрируют многогранный потенциал геймификации как методологической основы модернизации высшего образования.

В рамках геймификационного подхода получают научное обоснование следующие ключевые аспекты:

- структурные компоненты геймификации, включая систему аватаров, кастомизацию персонажей, настройку личных профилей, а также механизмы нематериальной мотивации и поощрений. Коммуникативная функция

реализуется через соревновательные элементы, интегрированные в неигровой образовательный контекст [43; 150; 176];

-мотивационные принципы, способствующие формированию внутренней заинтересованности в достижении целей, добровольности участия в обучении, осознанию права на ошибку и получению поддержки, а также пониманию ценности обратной связи [54];

-многогранные преимущества технологии, проявляющиеся в воздействии на ценностные ориентации [119], достижении социокультурных образовательных результатов [66], реализации прогностической [53] функции;

-стимулирование учебной мотивации через целенаправленное использование игровых механизмов [46];

-закономерности мотивационных процессов и построение индивидуальных траекторий достижения образовательных целей [203];

-адаптационный и корпоративный потенциал, где геймификация выступает инструментом личностной и профессиональной адаптации, командообразования, развития корпоративной культуры и визуализации учебных достижений [146];

-специфика применения в условиях дистанционного образовательного формата [187].

Обобщая сказанное, подчеркнём, что геймификационный подход представляет собой комплексную систему, интегрирующую структурные и социальные компоненты для оптимизации образовательного процесса.

Анализ исследований зарубежных исследователей по проблеме геймификации позволил установить значимые аспекты ее теории для нашего исследования:

- теория постановки целей (goal-setting theory), которые дают человеку возможность определить фокус деятельности и измеримые результаты, получить немедленную обратную связь, самостоятельно измерять свой прогресс в отношении целей (К. М. Kapp [264; 265]; Е. А. Locke [274]; А. Е. Locke & G. P. Latham [275]);

- теория самоэффективности (self-efficacy theory), заключающаяся в использовании системы начисления баллов, значков и индикаторов прогресса в развитии личности, в стимулировании самоэффективности средствами измерения прогресса и предоставления участникам обратной связи о качестве работы (B. Gnauk, L. Dannecker, & M. Nahmann [257]);

- теория социального сравнения (social comparison theory), утверждающая положения о том, что люди оценивают свои убеждения и способности, сравнивая их с мнением других, объясняя мотивационный аспект значков, очков, уровней и списков лидеров (L. A. Festinger [253]; Y.-H. Chen & P.-J. Chen [245]);

- теория потока (flow theory), используемая для описания опыта концентрации на какой-либо деятельности, геймифицированных методов, обеспечивающих обратную связь на разных уровнях сложности содержания обучения и развития личности (M. Csikszentmihalyi [246]; R.R. Curren [247]; J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi [277]; K. Huotary & K. Hamari [260]);

- теория оперантного обусловливания (operant conditioning theory), как игровая практика, дающая вознаграждение (баллы или значки) за каждый правильный ответ или выполненное задание, являющаяся непрерывным подкреплением, усиливающим желаемое поведение в игровой деятельности, интерес к деятельности (R. N. Landers, K. N. Bauer, R. C. Callan, & M. B. Armstrong [273]);

- теория самоопределения (self-determination theory), раскрывающая три врождённые психологические потребности личности - автономия, связанность, компетентность, мотивирующие человека заниматься какой-либо деятельностью (R. M. Ryan & E. L. Deci [287]; E. Skinner, C. Furrer, G. Marchand, & T. Kindermann [291]; M. Sailer et al. [288]).

В разработанной R. N. Landers теории геймифицированного обучения описаны общие характеристики геймификации и исследованы «серьёзные игры», изменяющие процесс обучения и развитие личности [272]. E. R. Kahu отмечает, что в этой теории отсутствуют такие значимые аспекты

вовлечённости геймификации в процесс обучения как удовлетворение и благополучие обучающихся [263]. D. Dichev & C. Dicheva, R. S. Alsawaier изучали геймификацию в контексте теории социальной психологии, что позволило им установить характер взаимодействий в группах, изменяющийся под воздействием игр [237; 250; 251]. В работах S. Bai, K. F. Hew, B. Huang обозначены такие значимые положения теории геймификации как изменение качества обучения [241].

Геймификация в исследованиях рассматривается как элемент образовательного процесса при изучении иностранных языков онлайн (Duolingo); при визуализации целей и их динамики достижения (Goalbook); геймифицированный способ передачи серьезной профессиональной информации (Coursera). Зарубежные авторы отмечают, что геймификация учебного процесса создает высокую аддитивность, психологическую зависимость от образовательного процесса, которая достигается за счет баллов, очков, уровней, страхов его потерять, системы штрафов. По словам доктора Yee N., геймификация выступает способом моделирования элементов мотивации геймеров: действие (цели), социальные действия (конкуренция), мастерство (оценка действий), достижения (награды), погружение (процесс ролевой игры), креативность (персонализация) [299]. Геймификация обусловлена массовым включением компьютерных игр и симуляторов в учебные курсы, используется как форма организации учебного процесса. В.А. Помелов в связи с этим исследует особенности геймера [177].

Б.В. Куприянов рассматривает ролевую игру как эффективный инструмент в системе интерактивного высшего образования, анализируя сущность и возможности ролевых игр [136]. Особое внимание уделяется формированию социально-коммуникативных компетенций (soft skills): взаимодействие, целеполагание, планирование, самоанализ, рефлексия, работа с самим собой как субъектом взаимодействия. Анализ данной статьи обосновывает использование ролевых и деловых игр как одного из значимых методов подготовки игропедагогов. Такой подход позволяет развивать у

магистрантов педагогические и коммуникативные компетенции, востребованные при реализации образовательных проектов, связанных с профессиями будущего и работой с детьми дошкольного возраста, а также развивать у обучающихся рефлексию и навыки саморазвития.

Геймификация в системе высшего образования является трендом, который трансформирует процесс подготовки игропедагога. Ценностный потенциал геймификации заключен в понимании потребности личности к игре и обмену информацией, к обучению в течение всей жизни. Сегодня востребованы игровое мышление, геймифицированное взаимодействие во всех сферах, Основная причина повышенного внимания к технологиям геймификации связана с новыми возможностями изменять традиционное обучение, делая его радостным, эмоциональным и интересным. Геймификация минимизирует негативные коннотации в процессе обучения, где обучающиеся неосознанно преодолевают свои негативные коннотации, а образовательный процесс приобретает много положительных, веселых, вовлекающих аддитивных игровых элементов [294, р. 165]. Ценность геймификации заключена в возможности организации асинхронного образовательного процесса, дифференциации «украшательстве» учебного процесса, поддержки обучающихся в процессе обучения, которая реализуется методологией дизайна обучения как дизайна игры, с присущими игровому дизайну элементами аддитивности, ролями, препятствиями, достижениями и интегрально встроенной оценкой [66; 296; 297]. Геймификация в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров обеспечивает формирование установленных компетенций в течение игрового процесса, их мониторинг, решение комбинированных задач, направленных на формирование и оценку компетенций [148].

В условиях применения геймификации содержательная основа учебной деятельности сохраняется в неизменном виде, однако существенной трансформации подвергаются способы организации процесса её освоения. Это способствует повышению мотивации учащихся при решении учебных задач и

увеличивает вероятность достижения поставленных образовательных целей [203]. Как отмечает И.В. Гаврилова, учебные курсы, разработанные на принципах геймификации, демонстрируют особенно выраженное положительное воздействие на слабоуспевающих студентов с низким уровнем учебной мотивации, стимулируя их прикладывать больше усилий в процессе освоения материала [50]. Геймифицированный учебный курс моделирует деятельность обучающихся в виртуальном пространстве, обеспечивая: понимание образовательных целей и осознанность действий; погружение в нарративную составляющую (историю и события); развитие способности преодолевать учебные препятствия; открытие новых возможностей для познания [3]. С точки зрения Ю.М. Хохряковой, при геймификации учебных курсов в высшей школе необходимо обеспечивать их содержательную связь с будущей профессиональной деятельностью, что усиливает практическую ориентированность обучения [221]. Эффекты геймификации обусловлены возможностью выхода за пределы игры в неигровое пространство, реальную ситуацию, интеграции учебной и других видов деятельности, снижения тем самым стресс обучающихся. Исследования показывают, что в образовании геймификация повышает эффективность и качество обучения, «способствует развитию коммуникабельности, целеустремленности, познавательной и интеллектуальной активности обучающихся и т.д.» [37, с. 22].

Геймификация, как технология, представляет интеграцию образования и развлечения (edutainment), «серьёзных игр» (serious games) и игрового дизайна (games desing), ориентированные на визуальный материал, повествовательные, игровые форматы и на неформальные, менее дидактические стили взаимодействия [151; 239; 276]. В «серьёзных играх» используются симуляторы и образовательно-развлекательные виды деятельности; игровой дизайн включает игровые элементы (взаимодействия, рейтинг), игровые техники и игровая механика содержит способы взаимодействия с играми – правила, роли, истории).

Эффективность технологии геймификации определяется Кевином Вербахом следующим образом:

- конкретными, актуальными и измеримыми целями, ограниченными сроками достижения;
- целевым поведением обучающихся, обусловленным цепочкой действий в достижении цели, которые отражены в процессе проектирования технологии;
- мотивированием участников игры к выполнению действий, направленных на достижение цели;
- продуманной структурой технологии геймификации [43; 294; 295].

В структуре технологии геймификации проектируются тематические игры, в которых предусмотрены:

- конфликт – противостояние интересов;
- роли, персонажи, участники, четкие правила взаимодействия;
- средства мотивации (значки, испытания, таблица лидеров, сюжетная линия, очки, индикаторы для команды);
- средства имитации профессиональной деятельности в «уменьшенном масштабе» [1].

В рамках геймификационного подхода участники образовательного процесса получают возможность выстраивать индивидуальные стратегии действия для достижения целей и взаимодействия с членами команды. Это реализуется через применение игровых элементов, игрового мышления и механизмов внеигрового окружения, направленных на формирование целевого поведения [137]. Целенаправленное внедрение игровых механизмов способствует: формированию нового опыта решения прикладных задач; развитию игровых взаимодействий в образовательном процессе; проектированию игрового дизайна, включающего конструирование и интеграцию игровых элементов в неигровые процессы. Такой подход трансформирует традиционные образовательные модели, создавая условия для повышения вовлечённости и эффективности обучения. Н.П. Зубарева,

исследуя геймификацию онлайн-образования в Китае, выявила ее такие особенности: сквозной формат, если игровая идея объединяет весь учебный курс; точечный – в отдельном занятии; командные и соревновательные виды деятельности; наличие интерактивных элементов при постановке вопросов; методы геймификации предоставляют китайским обучающимся больше свободы в выражении своих мнений и позиций, что повышает их уверенности и активность [80].

Геймификация предоставляет последовательные вызовы, которые выстроены по принципу нарастания сложности, а моделирование ситуаций в процессе обучения увеличивает мотивации субъектов в достижении конкретных целей. В геймификации учитывают психологические принципы мотивации: статус личности, повышающий ее самооценку и признание в команде; соревнования в достижение цели или получении награды за выполнения определенных действий (сложнее действие - больше награда); обратной связи, помогающей участникам оценить свой прогресс и произвести своевременно корректировку в своих действиях для улучшения результатов. В этом процессе учитывается внутренняя мотивация (направленная на содержание деятельности) и внешняя мотивация (связанная с получением результата) в проектной деятельности [91].

Геймификация стала значимым феноменом современной науки и практики, приобретая особую актуальность в таких сферах как образование, маркетинг и менеджмент. Экономическая эффективность данной технологии подтверждается статистическими данными: согласно исследованию Kennet Research, в 2019 году глобальный доход от внедрения геймификационных решений составил 1 млрд. долларов США, а прогнозируемый объём рынка к 2028 году достигнет 58,8 млрд. долларов ежегодно [249]. Столь значительный рост демонстрирует не только коммерческую востребованность, но и подтверждает эффективность геймификации как инструмента повышения вовлечённости и продуктивности в различных областях человеческой деятельности. Поскольку в образовании

геймификация трактуется как технология повышения мотивации обучающихся к образовательному процессу, воспитанию и обучению, тогда задача педагогической науки заключается в том, чтобы ответить на вопрос: при каких условиях данная технология дает эффекты в подготовке игропедагога. В исследовании В.А. Ромашкина обращается внимание на ряд правил, которые необходимо соблюдать при реализации технологии геймификации:

- цель и правила должны быть понятны, достижимы, актуальны для игроков;
- учебные задания доступны для выполнения;
- игровая механика точно приводит игрока к цели и получению награды, реализуется в рамках правил;
- процесс геймификации нельзя полностью превращать в игру и предлагать только виртуальные достижения [186].

Элементы игрового подхода интегрируются в образовательный процесс организации в формате тренингов или специальных практик. Внедрение геймификации в высшее образование преследует следующие стратегические цели: активизацию личностного потенциала обучающихся [1; 69]; реализацию творческого потенциала через вовлечение в учебно-игровой процесс посредством импровизации, соревновательных элементов и эмоционального вовлечения [17]; формирование чувства удовлетворённости от приложенных усилий и достигнутых результатов [15]; повышение внутренней и внешней мотивации, развитие коммуникативной компетентности и усиление вовлечённости в командную работу [24]; трансформация образовательных привычек через применение игровых элементов и принципов игрового дизайна для решения педагогических задач [46]. Данный подход позволяет трансформировать традиционный образовательный процесс, усилив его эффективность за счёт механизмов игровой мотивации.

Ю.Ш. Капкаев, Д.С. Бенц и др. подчеркивают значимость геймификация как эффективного инструмента организации и структурирования образовательной среды вуза, в которой раскрываются возможности для

экспериментирования, формирования профессиональной идентичности, профилактики кризиса профессионального самоопределения, становления социального авторитета и признание за научные и профессиональные достижения. Авторы утверждают мысль о том, что геймификация позволяет решить проблему подготовки кадров, соответствующих современным тенденциям образования, обладающих необходимыми личностными и профессиональными компетенциями [87; 88; 89]. Е.В. Кондрашова раскрывает причины, по которым можно использовать геймификацию, как технологию обучения математике в вузе: обладает мотивирующим эффектом за счет конкуренции; обеспечивает процессу обучения эффективность за счет современных трендов; побуждает «игроков» - студентов действовать и реализовать свои функции; делает процесс обучения интересным и приятным за счет сочетания электронной среды и on-line обучения. Геймификация мотивирует студентов своевременно выполнить задания и получить высокую оценку, а преподавателю получить обратную связь от обучающихся, своевременно скорректировать процесс обучения через игру; придумывать методы сопричастности студентов к событиям, развития интереса к достижению целей, приобретения игроками опыта работы в команде и т.п. Автор обращает внимание на основные этапы и связи геймификации учебного курса и процесса обучения: эффективное использование времени, выделенное для самостоятельной работы студентов; предоставление студентам возможности контролировать свой прогресс; добровольное участие в игровом процессе; усложнение этапов игры для повышения качества, выполненных студентами работ. В результате проведенного эксперимента исследователь отметила результативность работы студента; повышение личной ответственности и уровня активности студентов при выполнении заданий; моделирование обучающимися предпочтительного поведения, что явилось доказательством эффективности геймификации как способа организации обучения и освоения математических дисциплин [113].

К.А. Татаринов в своем исследовании обращает внимание на механизмы, повышающие начальную мотивацию студентов к освоению содержания учебной дисциплины, к которым отнесены социальное взаимодействие (исследование игрового контента, соревнование между студентами). Внешняя мотивация формировалась структуризацией знаний (цели и задачи, линейный прогресс и достижение определённого уровня, награды). К.А. Татаринов высветил ограничения в использовании геймификации в образовании - мотивация студентов с помощью баллов, уровней, рейтингов и оценок может быть эффективной в первый период после её введения. Для поддержки мотивации студентов средствами рейтинга и оценки требуются IT- программы, записывающие действия студентов в режиме реального времени [205]. Современные исследования подтверждают, что геймификация в высшем образовании способствует созданию качественной информационно-обучающей среды, которая формирует у студентов потребность в самостоятельном и активном приобретении новых знаний, освоении профессиональных компетенций, включая развитие критического мышления, навыков принятия решений и командной работы.

Ряд исследователей, в частности Н. В. Быстрова, Н. В. Бакулина, А. В. Гнездин и А. В. Угарова, рассматривают геймификацию в многоаспектном ключе: как инновационный метод обучения, как эффективную форму воспитательной работы, как средство организации целостного образовательного процесса [38]. Исследователи раскрыли понятия и преимуществ геймификации образовательного процесса, определили факторы её развития в образовании, недостатки в обучении, сформулировали рекомендации для использования ее в образовательном процессе:

- образовательные игры направлять на пробуждение внутренней мотивации обучающихся, создание пространства для фантазии, конкуренции, обучения друг у друга;
- ориентироваться на медиапривычки обучающегося и субкультуру цифрового поколения;

- соотносить учебные цели с планируемыми образовательными результатами;
- описывать целевое поведение обучающихся, определять их действия и поэтапный маршрут достижения целей;
- определять требования к участникам - уровень их подготовки по учебному предмету, степень интересов и мотивов;
- разрабатывать задания в соответствии с циклами активности обучающихся, мотивацией, побуждающей к выполнению действий, сопряженных с многоэтапностью разноуровневостью заданий;
- продумывать систему поощрений, наград за успехи и результаты;
- дозировано использовать элементы соревнований, чтобы не разрушить отношения в команде.

Как справедливо отмечает З.С. Кутрунова, игровые практики, интегрированные в процесс профессиональной подготовки, способствуют комплексному развитию личностных качеств студентов. Среди ключевых компетенций, формируемых посредством геймификации, исследователь выделяет: развитие упорства и настойчивости в достижении целей, стимулирование творческого потенциала и креативного мышления, формирование психологической устойчивости к трудностям, совершенствование принятия решений, активизацию эмоциональной сферы через позитивные переживания. Особую ценность представляет возможность апробации различных социальных и профессиональных ролей в безопасной игровой среде. Это позволит студентам приобретать опыт лидерства, отрабатывать навыки командного взаимодействия и развивать социальный интеллект [137]. Данный подход трансформирует традиционный образовательный процесс, создавая условия для экспериментального обучения и формирования soft skills, необходимых для успешной профессиональной адаптации. Игровые механизмы обеспечивают естественное погружение в профессиональный контекст, где теоретические знания применяются на практике. а ошибки становятся ценным ресурсом для развития.

В современном мире XXI века в контексте развития виртуальных банков, игровых платформ, цифровой продукции, игровой индустрии и ее монетизации, геймификация социума стала реальностью, но и тревожным сигналом для образования. Геймификация в профессиональной подготовке, указывают А. К. Мамедов, Э. Д. Коркия, оказалась высокой востребованной. Геймификация - «это “прафеномен”, путь, который социум обнаруживает для компенсации неизбежного давления цифрового мира – перевести взаимодействия с реальностью в игровую форму» [148]. S. Deterding и его коллеги геймификацию трактуют как стратегическое внедрение элементов игрового дизайна в неигровые контексты [249]. К.М. Карр расширяет это понимание, акцентируя, что интеграция игровых механик в образовательный процесс синтезирует нарративные структуры, систему вызовов и достижений, ощущение контроля и прогрессирующего мастерства, а также механизмы принятия решений в реальных учебных ситуациях [264]. Данный подход трансформирует традиционный образовательный ландшафт, создавая условия для повышения мотивации и вовлечённости обучающихся, формирования ситуаций осмысленного выбора и ответственности, развития компетенций через постепенное усложнение задач.

P. De Vyl подчеркивает, что «педагоги всегда ищут новые методы и технологии, которые могли бы заинтересовать и мотивировать обучающихся» [248, р. 257]. Учёный утверждает необходимость целенаправленно конструировать педагогическую систему, что предполагает системное проектирование всех элементов, обоснование игровых механик, интеграцию с педагогическими принципами, создание условия для осмысленного взаимодействия. Такой подход трансформирует геймификацию из набора разрозненных техник в продуманную педагогическую систему, обеспечивающую глубокую вовлечённость и устойчивые образовательные результаты. Проектируя геймификационную систему, следует понимать, что она представлена игровыми элементами: динамики - основные элементы системы, механики - процессы, обеспечивающие вовлеченность участников в

команду; компоненты – конкретная форма, которые принимают динамики и механики [46]. Создание геймификационной системы представляет собой геймифицированный проект, в котором раскрывается дизайн системы, мотивационные и поведенческие особенности субъектов обучения, игровые элементы и информационно-технологическое обеспечение [20], обуславливающие интеграцию игровых механик в состоянии потока [79]. М. Csikszentmihalyi описывает состояние потока как силу, «состояние концентрации, настолько сфокусированное, что оно равносильно абсолютному поглощению деятельностью» [246]. А. Beylefeld и М. Struwig подчёркивают, что «взаимосвязь между потоком информации и мотивацией весьма актуальна в высшем образовании» [243].

Применение геймификации в образовательном процессе вуза создает среду комбинации занятий, оптимизации социального опыта обучающихся, интенсивного исследования содержания учебного курса, поддерживает интерес и мотивацию обучающихся. Технология геймификации обеспечивает скорость работы с информацией, погружает в решение неигровых проблем. Для того, чтобы технология геймификации обеспечила эффекты в подготовке педагогических кадров, как отмечают Н.А. Звонарева, Г.С. Купалов, необходимо разделить всю программу на определенные этапы, имеющие свою цель; выделить принципы использования геймификации в педагогическом образовании: игровых практик, работающих в реальном мире; игровых способов педагогической деятельности; организации педагогического сообщества, как среды соревнования друг с другом; реализации целевой направленности учебного курса средствами игры; доминирование источников информации в процессе получения профессиональных педагогических знаний [75].

А.В. Мельничук, исследуя применение геймификации в управлении персоналом, выделяет следующие ключевые рекомендации для её успешной интеграции:

-поэтапное освоение контента – переход на следующий уровень игровой системы должен быть обусловлен приобретением сотрудниками новых знаний или навыков на предыдущем этапе;

-анализ рисков – внедрение геймифицированной системы требует предварительной оценки потенциальных рисков и разработки стратегии их минимизации;

-диагностика корпоративной культуры – необходимо проведение опросов и интервью для определения ценностных ориентаций сотрудников и адаптации игровых механизмов к специфике организационной культуры;

-поддержание вовлечённости – ключевым условием эффективности является создание условий, при которых сотрудники испытывают удовольствие от процесса и сохраняют долгосрочный интерес к игровой деятельности [154].

Как точно подметили К. Вербах и Д. Хантер: «Вовлекай и властвуй», все виртуальные награды, рейтинги и таблицы являются лишь аналогами реальных достижений, к которым стремится человек [43]. Используя награды и поощрения в компании, менеджеры учитывают психологические особенности сотрудников (их предрасположенность, обучаемость и готовность к изменениям), а также организационные изменения, которые повлечет за собой геймификация. Геймификация как инструмент при правильной реализации может стать ключом к повышению рентабельности активов компании и росту прибыльности ее деятельности. Советы авторов по внедрению геймификации в подготовку педагогических кадров в вузе может определить эффективность образовательного процесса.

В системе среднего профессионального образования применение игровых технологий по техническим дисциплинам исследовано А.К. Алексеевниной [7]. Игровые технологии рассматриваются как средство повышения интереса и учебной мотивации обучающихся, а также гармоничного развития их профессиональных и общих компетенций. Подчёркивается поисковый, развивающий и развлекательный характер

игровых методов, обуславливающих эффект сплочения учебного коллектива и формирования индивидуальных способностей студентов.

Интеграция геймификация в процесс реализации учебной программы в вузе требует корректного игрового проектирования и пошагового содействия процессу интеграции: формулировка цели обучения; правильный подбор элементов геймификации (сюжеты, роли, баллы, значки, уровни, квесты, таблицы лидеров) соответствующих целям обучения; обеспечение целостности учебного процесса; понимание студентами правил и целей, игровых элементов и механики игры. «С помощью модели внедрения геймификации педагоги могут получить комплексную основу для систематической интеграции методов геймификации, обеспечивающую эффективное внедрение и максимальное воздействие» [113, с. 468]. А.О. Колотыгина, Е.Б. Сидоренко обращают внимание на приемы геймификации: привлечения и удержания внимания; разделения долгосрочных целей на краткосрочные; создания системы выигрышей и рисков; обеспечения равновесия между способностями обучающихся и сложностью задач; моделирования игровых ситуаций и конфликтов (личных или групповых позиций) на основе нехватки или противоречивости информации [108].

Исследование Р. Джонса, известное как эксперимент «Третья волна», иллюстрирует силу группового влияния и механизмы формализации социальных норм, что является важным аспектом при организации игровых и проектных событий с детьми дошкольного возраста [65]. В магистерской подготовке игропедагогов необходима глубокая осведомлённость о таких процессах для создания развивающей и безопасной образовательной среды, способствующей формированию у детей активности, инициативности и самостоятельности. Учёт этих социально-психологических аспектов позволяет выстроить методики проектной деятельности, направленной на позитивное социальное развитие детей.

Геймификация является одним из путей решения проблемы педагогического насилия. В современном образовательном контексте,

отмечает Е.А. Ковалева, необходимо обеспечивать безопасную, поддерживающую и развивающую образовательную среду [101]. Развитие у игропедагогов личностных качеств, способствующих креативному использованию проектных и игровых технологий, базируется на сотрудничестве, уважении и эмоциональной безопасности. Снизить риски педагогического насилия и повысить качество профессиональной деятельности возможно благодаря включению в образовательную программу подготовки игропедагогов информации об игровых технологиях, влияющих на эмоциональную компетентность и этическое взаимодействие.

Геймификация обеспечивает сближение игровой и учебной деятельности, сохранение игрового мотива в статусе доминирующего, игровых элементов в учебной деятельности с целью усиления внутренней мотивации обучающихся [102]. Сегодня в образовательном процессе высшей школы широко используются такие компьютерные игры как приключения, стратегические игры, головоломки, экшен, стимуляторы, обучающие игры, виртуальные игры, обеспечивающие развивающие эффекты при использовании образовательных виртуальных ресурсов (виртуальная лаборатория) [205]. В качестве критериев выбора инструментов для разработки игр и их применения В.И. Белоусова, К.С. Поторочина предлагают: минимизация ресурсов; простейшая технология изменения и наполнения контента; возможности использования игры в окне разных браузеров, дополнять игру и усовершенствовать, корректировать параметры игры, изменять интерфейс игрового приложения [28]. Для нашего исследования предложенные авторами критерии разработки игр и их применение в образовательном процессе вызвали интерес, поскольку создание игр для студентов и детей дошкольного возраста рассматривается нами как одно из условий формирования профессионального опыта студентов введения дошкольников в мир профессий будущего средствами игры.

О.В. Орлова, В.Н Титова игровые технологии в педагогической практике определяют как условие для решения педагогических задач, моделирования

специальной игровой реальности по законам игры. Авторы пишут: «Являясь игровой практикой, геймификация коренным образом отличается от известных ранее образовательных игровых форм. Суть этого отличия в том, что реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью» [166, с. 61]. Особенность геймификации состоит в том, что она имеет правила и цель, происходит в реальном мире, структурирована, реализуется пошагово, «стимулирует субъектную активность, не уводя обучающегося из реальности» [166, с. 62].

Игровые технологии используются в социально-значимых областях, главным образом, в образовании и волонтерской деятельности. Особое внимание уделяется тому, что игровые механики и методы стимулируют внутреннюю мотивацию, автономию и ответственность участников, тем самым повышая качество и эффективность социальных проектов [103]. Геймификация обуславливает интеграцию междисциплинарных знаний и практических навыков, что актуально для педагогов, работающих с содержанием профессий будущего, где важна системность и креативное мышление.

А. А. Унтила, Н. Н. Горлушкина разрабатывали концептуальные модели компьютерных игр и предложили следующие элементы, приближающие обучающихся к решению задач: игровой дизайн, структура деятельности, ролевые действия, задания для получения обратной связи, игровые симуляции, деловые игры, «песочница» (полная свобода действий). Модель – это проект виртуального мира и пользования игровых механик, имеет сложный и детальный алгоритм, полноценный игровой дизайн [212]. Данное исследование показало, что внедрение геймификации в систему высшего образования способно изменить уровень подготовки специалистов:

- повысить интереса студентов к приобретению знаний;
- усилить потребность овладеть профессиональными знаниями и умениями;

- развить способность студентов к ориентации в меняющемся пространстве;
- поддержать способность обучающихся принимать самостоятельные решения в условиях риска и неопределенности;
- сформировать умения находить оригинальные профессиональные решения;
- развить коммуникативные и социально-адаптивные качества у обучающихся.

Современная педагогическая наука демонстрирует многогранность понимания феномена геймификации в образовании. Анализ исследований позволяет выделить следующие концептуальные подходы:

-многоаспектность геймификации: методы обучения и воспитания [92]; методика повышения мотивации и вовлеченности, принцип применения игровых сценариев для достижения реальных целей в бизнесе [149], парадигма разработки образовательных продуктов, апеллирующая к базовым психологическим потребностям [166]; инструмент нефинансовой мотивации [90]; метод стимулирования познавательной активности через иммерсивные форматы [123].

-научная дискуссия вокруг геймификации:

- критический подход — исследователи указывают на недостаточное внедрение геймификации как полноценной образовательной технологии и призывают к критической оценке её потенциала в профессиональном образовании [88; 189];
- оптимистичный подход — учёные прогнозируют трансформацию геймификации в традиционный метод обучения в связи с растущим признанием её дидактического потенциала [237];
- аналитический подход — выделяются неисследованные аспекты, включая ассимиляционный потенциал геймификации, методологию проектирования игровых систем, эффективность отдельных игровых

элементов, системное развитие дискурса геймификации, оценка ее влияния на образовательную среду университета [249].

Геймификация, встроенная в образовательный процесс высшей школы, формирует у студентов самостоятельность, активность, критическое мышление, умения принимать решения, работать в команде, готовность к сотрудничеству, творческие способности и мотивы учения. Геймификация представляет собой кейс организации командной работы студентов с помощью различных ролей, которые формируют гибкие навыки, приобретают навыки ведения переговоров, аргументации, контроля собственных действий, изменяют привычное поведение студентов. По результатам анализа исследований по проблеме геймификации установлена ее актуальность и значимость в развитии у студентов мотивации к обучению и освоению профессиональных компетенций. Т. Г. Волкова, И. О. Таланова геймификацию определяют в качестве универсальных способов достижения учебных целей, развития мотивации, логического и критического мышления, позволяет сопоставлять интересы и мотивацию обучающихся с интересами и целями педагогов-практиков, что неизменно улучшает создание проектов геймификации в образовании [47]. В. В. Артамонова, подчеркивая значимость механизмов игры и ее игровых элементов, утверждает, что они позволяют обеспечить вовлеченность субъектов в деятельность и создать образовательное пространство [12].

Для нашего исследования весьма значимо изучить педагогический потенциал геймификации в проектировании нового дискурса педагогических дисциплин, раскрывающих игровые и проектные аспекты педагогической деятельности, объединенных игровой идеей о профессиях будущего; в разработке игровых технологий освоения профессий будущего с детьми дошкольного возраста; в формировании мотивации студентов создавать проекты о профессиях будущего элементами геймификации (очки, бейджи, таблицы лидеров, аккаунты в социальных сетях, постоянная обратная связь, квесты). Внедрение геймификации в процесс обучения позволит подготовить

студентов к будущей педагогической деятельности. Следует согласиться с мнением М.В. Осориной, о том, что ребенок постоянно испытывает потребность в игре, в которой создает собственные модели внешнего мира. «Он делает это в фантазиях, играх, танцах, песнях, лепке и других видах индивидуальной творческой деятельности. Нередко взрослые даже не замечают, как совершает ребенок непрерывную мироустроительную работу, позволяющую ему сохранить ощущение устойчивости, правильности и осмысленности своего бытия» [168, с. 31]. В представленном диссертационном исследовании изучаются возможности геймификации в подготовке игропедагога, способного оказывать содействие ребенку в созидании нового мироустройства через профессии будущего.

Анализ исследований ценности, роли и значимости геймификационного подхода в системе высшего образования позволил обнаружить отдельные его аспекты, изменяющие подготовку кадров (технологии, принципы, среда). При этом учёные не исследовали аспекты применения геймификационного подхода к целостному изменению процесса подготовки кадров в магистратуре. В условиях кадрового дефицита в системе дошкольного образования, а именно педагогов, готовых к проектированию и организации игровой деятельности, содержанием которой являются профессии будущего, актуализируется геймификационный подход, выступающий методологической основой магистерской подготовки педагогических кадров. Геймификационный подход предполагает изменение технологий подготовки кадров, формирующих иные функции, позиции и роли будущей профессиональной деятельности (стимулирующие, поддерживающие, сопричастности к ролевому образу и др.), и проектные, игровые компетенции, особенно востребованные педагогами, работающими с детьми дошкольного возраста.

По результатам научных исследований вопроса применения технологий в подготовке кадров на основе геймификационного подхода, были выявлены и систематизированы компетенции, формируемые у будущих профессионалов (когнитивные – критичность и гибкость мышления и др., социально-

коммуникативные – регулировать свою деятельность соответственно установленным правилам, творческие – нестандартный подход к решению новых задач и др.). Проведённый анализ позволил выявить ключевые характеристики игропедагога, формирующие его образ как специалиста нового поколения:

- *когнитивная*: знает современные подходы к организации проектной и игровой деятельности, способы организации игровой деятельности детей, проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям; умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности;

- *аксиологическая*: понимает ценность игровой деятельности в развитии детей, проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего;

- *креативно-игровая*: способен творчески изменять свои игровые позиции, образы и роли, проявлять творчество в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе, организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста, организовать проектно-игровую деятельность по приобщению детей к профессиям будущего.

Образовательный потенциал геймификации в российском высшем образовании демонстрирует значительные возможности в профессиональной социализации студентов благодаря погружению в будущую профессию, в освоении ценностно-нормативной системы профессиональной деятельности. в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов, в повышении эффективности образовательного процесса за счет погружения в систему учебных целей, задач и проектов через игровые технологии (М. Барбер) [20]. Данный подход трансформирует традиционную образовательную парадигму, создавая условия для формирования компетенций, необходимых для успешной профессиональной адаптации в быстро меняющемся мире

На основании теоретического анализа исследований геймификационного подхода, установлено базовое понятие, определены векторы исследования проблемы, раскрыты особенности геймификации в педагогической науке как методологической основы подготовки кадров,

выявлены аспекты, требующие исследования относительно подготовки кадров для системы дошкольного образования – подготовка игропедагога как специалиста нового типа, обладающего готовностью решать задачи воспитания, социализации, обучения и развития детей дошкольного возраста в игровой деятельности с учетом ценностных дискурсов федеральной образовательной программы дошкольного образования; определить принципы проектирования образовательной среды университета для обеспечения качества подготовки игропедагога (целей, содержания, технологий обучения, материально-технического обеспечения и др.); для освоения новых функций профессиональной деятельности игропедагога и др.

Таким образом, геймификационный подход, теоретически обоснованный в работах отечественных и зарубежных исследователей и подтвердивший свою эффективность в различных образовательных контекстах, представляет собой методологически значимую основу для трансформации магистерской подготовки игропедагогов. Анализ исследований проблемы геймификации, как тенденции и технологии подготовки кадров, убедительно показали ее эффективность в обеспечении качества подготовки профессионалов. Однако, высветил и проблему: отсутствие исследований, направленных на осмысление методологии и технологии подготовки педагогов для системы дошкольного образования – игропедагога, как специалиста нового типа, готового обеспечить воспитание, обучение и развитие детей дошкольного возраста в их ведущей деятельности – игровой и обеспечить ее интеграцию в проектную деятельность.

Геймификационный подход адекватен социальным вызовам и запросам современного образования; специфике профессиональной деятельности игропедагога (работа через игру, интеграция проектной и игровой деятельности), конкретной задаче подготовки к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (необходимость освоения методов адаптации сложного контента, развития креативности и проектных навыков). Внедрение данного подхода в магистерские программы

способно преодолеть ограничения традиционных методов, повысить мотивацию и вовлечённость студентов, сформировать у них комплекс характеристик, необходимых для проектирования и реализации эффективных игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, а также подготовить востребованного профессионала нового типа – игропедагога, владеющего инновационными игровыми и проектными технологиями.

1.2. Профессиональная проектная деятельность педагога по приобщению детей к миру профессий

Основателем проектного обучения является Джон Дьюи, который утверждал, что целью обучения выступает опыт ученика в организации собственной жизни, проекты создают условия для развития способностей и талантов каждого человека [68]. Для системы педагогического образования значимо положение о проектном обучении, т.к. у субъектов развиваются не только hard skills, то есть профессиональные компетенции, но и soft skills, гибкие навыки: коммуникабельность, креативность, командо-ориентированность, адаптивность, критическое мышление и др. Последователь Дж. Дьюи W.H. Kilpatrick определил значимость проектов в мотивации обучающегося - ученики заучивали множество абстрактной информации [266]. В процессе выполнения проектов они реализовывали собственные интересы и потребности, включаясь в реальную деятельность. W.H. Kilpatrick разработал концепцию проектного обучения, систематизировав процесс реализации проекта через следующие фазы: замысел (возникновение идеи и определение цели), планирование (разработка этапов и методов реализации), выполнение (практическая реализация проекта), оценка (анализ результатов и рефлексия). Классификация проектов,

по Килпатрику, включает: созидательные (производительные) – создание материальных или интеллектуальных продуктов; потребительские – направленные на удовлетворение практических потребностей, включая развлечения; проекты-решения проблем – ориентированные на преодоление конкретных вызовов; проекты-упражнения – формирующие навыки через повторяющиеся действия. Проект выступил пространством свободы выбора способов его создания для обучающихся. Данный подход сохраняет актуальность и в современном образовании, интегрируясь в геймификацию и проектное обучение для развития критического мышления, самостоятельности и навыков сотрудничества у студентов.

В России метод проектов создавался под руководством С. Т. Шацкого, который использовал идеи Дж. Дьюи. С. Т. Шацкий считал, что необходимо перейти от нормативной педагогики к демократической, ориентированной на сотрудничество учителя и ученика [226]. С. Т. Шацкий не только определил основные компоненты образовательного процесса, но и описал взаимосвязи между участниками проекта, физическим и умственным трудом, искусством и игрой. Метод проектов критиковался в Советском Союзе, поэтому не использовался в системе образования более полувека. Однако перемены, происходящие в мире и образовании, социокультурные вызовы побудили учёных развивать основополагающие идеи проектной деятельности в конце XX и в первой половине XXI века. В исследовании Т.П. Гордиенко и Т.А. Безусовой обоснована актуальность реорганизации подготовки педагогических кадров в условиях современных социально-экономических вызовов, таких как цифровизация и глобализация, что требует изменения содержания и форм подготовки будущих педагогов [57].

Теоретические основания проектирования, проектная профессиональная деятельность педагога раскрыты в исследованиях отечественных ученых с разных позиций (Н.Г. Алексеев [5], П.И. Балабанов [19], В.С. Гончаров [56], Ю.В. Громыко [60], Г.Л. Ильин [83], Е.А. Пеньковских [171], В.Е. Радионов [182], В. И. Слободчиков [197], И. Г. Шендрик [228] и др.).

Методологические проблемы проектной деятельности исследовал П.И. Балабанов, определивший проектность свойством культуры. Проектирование, с его точки зрения, связывает духовную и материальную реальность, создавая нововведение в образовании [19]. Непрерывное проектирование предполагает замысливание объекта и продолжается вплоть до анализа его реального функционирования. Обобщённая модель проектировочной деятельности включает в себя два компонента: концептуальный (процесс генерации проектных идей) и перцептуальный (традиционное проектирование). В.Е. Радионов в проектировании акцентирует внимание на интеллектуальной деятельности, связанной с ценностным переосмыслением и переживанием обучающимися своих потребностей в преобразовании действительности [182]. Автор рассматривает педагогическое проектирование как самостоятельную полифункциональную деятельность педагога, посредством которой возможно предопределить создание новых или преобразование имеющихся педагогических условий развития субъектов образования и тем самым изменить образ системы. В. И. Слободчиков психолого-педагогическое проектирование рассматривает в контексте гуманных основ организации обучения как процесса освоения обучающимися способов деятельности, формирования – овладения совершенной формой действий, воспитания - как взросление и социализация [197]. В. С. Гончаров изучает проектирование, как способ упорядочивания и организации когнитивного развития индивида в культурных и исторически заданных формах [56]. Автор определил культуругенез типов проектирования когнитивного развития, представленных этапами социокультурного, педагогического и психотехнического проектирования, где социокультурное проектирование обуславливает содержание педагогического и психотехнического проектирования; описал культуругенез форм когнитивного развития личности - культурно-историческая, учебно-деятельностная и психолого-практическая.

В контексте личного жизненного пути исследовал проектирование И. Г. Шендрик [228]. Образовательное пространство субъекта учебно-

профессиональной деятельности, по его мнению, это совокупность мест возможного проявления его профессионально выраженных личностных качеств, формирующихся в процессе деятельностного освоения профессиональной действительности, предполагающего наделение личностным смыслом её элементов. Проектирование в контексте деятельностного подхода трактуется как деятельность, направленная на создание образа желаемого будущего. Автором обоснована интеграция проектных (социально-культурное проектирование, анализ конкретных жизненных ситуаций и др.) и гуманитарных (мыследеятельные, рефлексивного взаимодействия, модерации и др.) технологий. Н. Г. Алексеев, известный методолог, определил сущностные характеристики проектирования: 1) отнесение к будущему (близкому или далёкому); 2) будущего ещё нет, однако оно желательно или нежелательно; 3) будущее просматривается в идеальном плане [5]. В связи с этим проектирование трактуется как процесс промышливания того, чего ещё нет. Е. А. Пеньковских определила периоды становления метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике [171]. Она обозначила пять периодов:

- зарождение метода проектирования (начало XX в.): идеи С. Т. Шацкого, В. Килпатрика;
- научное обоснование метода (1914-1921 гг.): в отечественной педагогике;
- определение отличительных черт метода проектов, этапов работы над проектами; в зарубежной педагогике – формулировка теоретических основ метода проектов, разработка первой классификации проектов в соответствии с их целями, первые экспериментальные исследования, доказывающие преимущества метода проектов перед традиционной системой обучения;
- интенсивное внедрение метода проектов в педагогическую практику на научной основе (1920-1930-е годы): в отечественной педагогике – использование элементов метода проектов в трудовой школе, в

исследовательском методе, в студийной системе, в комплексном методе, в звеньевой работе; в зарубежной педагогике – Дальтон-план, интеграция учебных дисциплин, система свободного воспитания без выставления отметок, Йен-план, метод центра интересов, технология свободного труда;

- угасание интереса к методу проектов в теории и практике образования (1930-1950-е годы): в отечественной педагогике – внедрение метода проектов в сферу бизнеса и инженерии; в зарубежной педагогике – идеи проектного обучения положены в основу концепции общего образования как связь теории с практикой;

- новые направления использования метода проектов в обучении (1960-1990-е годы): в отечественной педагогике – московско-норвежская школа, московская гимназия №1546, пилотные школы Самарской области; в зарубежной педагогике – «Школа без стен» (Б. Шлезингер, США).

Е. А. Пеньковских утверждает, что современными нововведениями в проектном обучении являются: разнообразие видов проектов, детальная регламентация деятельности учителя на каждом этапе проектирования, преобладание теоретического материала над практическим.

В XXI веке акценты смещаются на развитие личного опыта участников проекта. Г.Л. Ильин рассматривает образование в новом смысле – изменение взгляда человека на мир, его отношение к вещам и другим людям, изменение самого человека и воспринимаемого им мира [83]. Современное образование трансформируется в процесс активного проектирования человеком собственной жизненной траектории. Обучающийся становится не пассивным получателем знаний, а активным субъектом, который конструирует собственную картину мира через критическое осмысление информации, определяет своё место и путь в постоянно меняющемся социальном и профессиональном пространстве, развивает способность извлекать и генерировать знания из разнообразных информационных потоков, осваивает компетенции решения уникальных жизненных задач, для которых не существует готовых алгоритмов и ответов. Полученное при этом знание носит

личностный смысл для человека и в этом его основная ценность. Ю.В. Громыко, исследуя программирование и проектирование в образовании, определил понятие «программно-проектный подход» как научность нового типа [60]. Предметом этого подхода являются системы практической деятельности, которые могут выявляться, описываться и превращаться в предмет преобразований.

Проект как технологию профессиональной деятельности педагога и способ познания обучающихся исследовали многие учёные (В. П. Бедерханова [26], В. В. Гузеев [61], С. И. Дорошенко [67], Н. Ю. Пахомова [169], Е. С. Полат [174], Н. Е. Татаринцева [206], И.Д. Чечель [222] и др.). В работах в контексте деятельностного подхода определялось понятие проекта, разрабатывались типы проектов и условия их реализации. И.Д. Чечель в своих работах сделала акцент на проекте как технологии, целью которой не является интеграция имеющихся у обучающихся знаний, а применение и получение новых знаний для освоения новых способов деятельности [222]. Созданная при выполнении проекта среда неопределённости активизирует исследовательскую деятельность обучающихся, побуждает их к командному взаимодействию, развивает критическое и рефлексивное мышление. В проектной деятельности педагог в среде неопределённости выступает в роли консультанта, помощника, разработчика проектных тем, формулирует рекомендации по использованию литературы по теме проекта, вырабатывает критерии оценки качества выполненного проекта. Студентов вуза необходимо специально готовить к проектной деятельности, формировать у них навыки занимать различные позиции и роли в проектной деятельности. Значимым для нашего исследования положением выступает разработанная И.Д. Чечель процессуальная схема процесса работы над образовательным проектом: постановка цели (1), обсуждение возможных вариантов исследования (2), самообразование и актуализация знаний (3), продумывание хода деятельности, распределение обязанностей (4), исследование (5), обобщение результатов и выводы (6), анализ успехов и ошибок (7) [222]. Согласно позиции Е.С. Полат,

проектная деятельность представляет собой дидактический механизм, направленный на достижение конкретных образовательных целей посредством системного решения проблемных задач, итогом которого становится получение практически значимого продукта [174]. Автор следует логике представлений о том, что метод проектов развивает личностные качества участников и является значимым для развития критического мышления обучающихся. Цель проекта состоит не в создании условий для усвоения обучающимися готовых знаний, а в развитии их самостоятельности и критического мышления. Учебное проектирование трактуется Е. С. Полат как процесс работы над учебным проектом и достижения намеченного результата в виде конкретного продукта. Ученым декларирован подход к познавательной деятельности обучающихся, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве и самостоятельности.

В.П. Бедерханова выделила одну из значимых характеристик проектирования - метод обучения, связанный с автоматическим освоением новых понятий, представлений о различных сферах жизни, об отношениях между людьми [26]. Участники проектирования становятся в позицию «созидателей жизни», продуцирующих оригинальные решения проблем. Автор особенно подчеркивает ценность проектной деятельности, в которой участники проявляют свою самость в ситуациях высказывания суждений о собственных целях проекта и согласовании их с другими, о своей позиции и объекте проектирования, в обосновании своей точки зрения в дискуссии, в обозначении собственных трудностей в работе с проектом и их причины. Н. Ю. Пахомова утверждает значимость готовности к проектной деятельности педагога и обучающихся; исследует построение дидактической системы формирования готовности участников проекта в контексте психологической концепции деятельности [169]. Автор исследует учебное проектирование как метод обучения, обеспечивающий развитие умений формулировать цель,

планировать, определять и анализировать проблемную ситуацию, отбирать систему действий по её изменению.

Проекты рассматриваются Л.С. Киселёвой как вариант интегрированного метода обучения, как способ организации образовательного процесса, основанный на взаимодействии педагога и ребёнка, как поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели [178]. В.В. Гузеев называет проектное обучение интегральной технологией, ориентированной на развитие у обучающихся самостоятельности, ответственности за свой выбор, на получение конкретного результата и творческого продукта [61]. В. В. Гузеев, опираясь на процессуальную схему работы над образовательным проектом И. Д. Чечель, анализировал участие педагога в проекте и установил, что от первого к четвёртому этапу активность учителя уменьшается, а при переходе от четвёртого к седьмому – возрастает. Учёный подчёркивал, что проектное обучение стимулирует истинное учение самих обучающихся, так как оно личностно-ориентировано, опирается на множество дидактических подходов, самомотивируемо, поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях, позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле, приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

В монографическом исследовании Н.Е. Татаринцевой осуществлён комплексный анализ проектирования как феномена профессионально-педагогической деятельности, раскрывающий его научные основы и прикладные аспекты [206]. Автор рассматривает проектную деятельность в качестве педагогической технологии, направленной на формирование проектной культуры студентов. В работе предлагается развёрнутая дефиниция понятия «проектная культура студентов», трактуемого как целостное интегративное личностное образование, обладающее динамическим характером и включающее: систему знаний и представлений о социальном проектировании; познавательную активность и самостоятельность в

реализации проектов; ценностные ориентации и устойчивую мотивацию к культурному развитию; комплекс актуальных способностей (познавательных, аналитических, прогностических, творческих, коммуникативных); систему сформированных компетенций (операционально-технологической, стратегической, прогностической, коммуникативной). Данное качество личности, согласно позиции исследования, позволяет студентам самостоятельно осуществлять социально значимую проектную деятельность и рефлексивный анализ её результатов [206].

С.И. Дорошенко исследовал возможности междисциплинарных проектов, в которых обучающийся получает новые образовательные результаты в процессе взаимодействия двух и более учебных предметов [67]. Междисциплинарные проекты, по мнению автора, позволяет достичь образовательных результатов наиболее эффективным способом: по предмету проектной деятельности и её цели, по средствам реализации проекта.

Вектор нашего исследования согласуется с работами, раскрывающими научные подходы к обучению студентов педагогическому проектированию (В. А. Далингер [63], З.С. Жиркова [71], Е. С. Заир-Бек [73], И. А. Княгиничева [100], И.А. Колесникова [104], Г.А. Лебедева [140], Н.С. Ливак [143], Л.Д. Морозова [162], Н. П. Несговорова [164], И.Н. Смирнова [198], Н. О. Яковлева [236] и др.). Е. С. Заир-Бек осуществила комплексное исследование теоретических основ формирования компетенций педагогического проектирования в системе высшего образования. В рамках её научного изыскания проанализировано влияние проектной деятельности на активизацию творческого мышления студентов, развитие способности к выявлению и разрешению противоречий в образовательном процессе, формирование практико-ориентированных умений решения профессионально-педагогических задач [73]. Формирование умений педагогического проектирования у будущего учителя изучала И.А. Княгиничева, которая трактует понятие «педагогическое проектирование» как совокупность сложных осознанных действий студента по целенаправленному

изменению объекта на основе ранее полученных проектировочных знаний и навыков [100]. По мнению автора, такими умениями являются прогнозирование, создание проекта и его реализация. Педагогическими условиями развития умений педагогического проектирования И.А. Княгиничева называет осознание студентами логики процесса педагогического проектирования, организацию непрерывной проектировочной деятельности, включение студента в рефлексию проектировочных действий. В исследовании Н. О. Яковлевой раскрыты особенности педагогического проектирования инновационных систем, определён компонентный состав педагогического проектирования инновационных систем: педагогическое изобретательство, моделирование, эксперимент [236]. В своем исследовании мы ориентировались на этапы педагогического проектирования, разработанные Н. О. Яковлевой: создание педагогического изобретения, единичного опытного образца; организация и осуществление педагогического эксперимента, достижение конечного проекта. В работах Г. А. Лебедевой раскрыты этапы овладения студентами проектировочной деятельностью:

- концептуальный (создание образа школы/воспитательной работы/дидактической системы, пока ещё не существующего в действительности);

- технологический (создание проектов, обеспечивающих полноту состава действий, необходимых для достижения заявленных в концепции целей);

- операциональный («подгонка» проекта к конкретным участникам, мысленное экспериментирование, оценка качества проекта);

- включения студента в реализацию проекта на практике (технологический анализ проекта, т.е. его соответствие практике, поиск причин расхождения проектируемой и реальной педагогической деятельности) [140]. Г. А. Лебедева доказывает, что проектирование является творческой мыслительной деятельностью, характеризующейся

возникновением замысла, разработкой и преобразованием его в идею, обнаружением способа её воплощения.

Анализ позиции В.А. Далингера позволяет выделить следующие сущностные характеристики проектирования как методы обучения:

- контекстуальность – решаемая проблема возникает из реальных жизненных ситуаций, что обеспечивает естественную мотивацию и практическую значимость деятельности;

- практико-ориентированная направленность – результаты проектной деятельности обладают свойствами объективации и потенциальной возможностью трансфера в реальные условия;

- системность – проектирование интегрирует теоретические знания и практические умения, моделируя целостный цикл решения профессиональных задач;

- инновационный потенциал – метод стимулирует поиск нестандартных решений, развивая способность к преобразовательной деятельности [63].

Автор трактует проектирование как одну из форм учебно-познавательной (совместной) деятельности по созданию обучающимися лично-значимой интеллектуальной продукции (планов, проспектов, макетов, компьютерных программ, моделей, учебных текстов и т.п.) в процессе учения. Метод проекта позволяет сформировать следующие профессиональные компетенции у будущих педагогов: рефлексивные («Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?»); поисковые (самостоятельно генерировать идеи и др.); командные (взаимодействие с партнёрами, взаимопомощь, деловое общение и др.); менеджерские (планировать деятельность, время, ресурсы, принимать решения и прогнозировать их последствия, анализировать результаты собственной деятельности); коммуникативные (инициировать учебное взаимодействие с преподавателем, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс и др.); презентационные (монологическая и диалогическая речь, выразительность речи, артистические умения, отвечать на незапланированные вопросы, использование цифровых технологий и др.).

В контексте нашего исследования особую значимость приобретает работа Л.Д. Морозовой, посвящённая разработке и внедрению педагогических инноваций в процессе подготовки специалистов дошкольного образования к осуществлению проектировочной деятельности [162]. Автором разработана структурно-функциональная модель подготовки специалистов дошкольного образования к педагогическому проектированию, включающая три взаимосвязанных этапа:

- теоретико-ориентировочный – направлен на формирование мотивационной основы деятельности, освоение теоретических основ проектирования и развитие ориентировки в его целях, задачах и средствах реализации;

- праксиологический – обеспечивает трансформацию теоретических знаний в практическую деятельность, формирование операциональной составляющей проектировочной компетентности и её коррекцию;

- поисково-творческий – предполагает усложнение условий проектной деятельности. развитие навыков самоконтроля и интеграцию проектирования в научно-исследовательскую деятельность.

В исследовании И.Н. Смирновой проектное обучение анализируется как фактор системной трансформации профессионально-педагогической деятельности [198]. Автор доказала, что проектная деятельность представляет собой интегративный вид профессиональной активности, сочетающий рефлексивные формы деятельности и образующий инновационную надстройку над предметно-практической деятельностью. Для нашего исследования принципиально важным является вывод автора о том, что эффективность проектного обучения обеспечивается следующими условиями: введение учебной дисциплины «Педагогическое проектирование» в образовательные программы; организацией непосредственного участия студентов в реальном проектировании развивающей образовательной среды; интеграцией проектирования и рефлексии в качестве сквозной технологии обучения. Данные положения существенно обогащают методологическую

базу исследования и позволяют конкретизировать этапы процесса магистерской подготовки игропедагогов.

Исследование Н.П. Несговоровой посвящено профессиональной подготовке обучающихся к эколого-педагогическому проектированию на основе аксиологического подхода с целью формирования проектной культуры студентов, как залог успешности будущей профессиональной деятельности педагога [164]. Скоробренко И.А., Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А. рассматривают аксиологический подход как ключевой компонент формирования ценностных ориентиров у будущих педагогов, что напрямую связано с их профессиональной и личностной готовностью к деятельности. Авторы утверждают, качественная подготовка магистров невозможна без осознания ими и принятия профессиональных и жизненных ценностей, что усиливает их мотивацию и ответственность [195]. Идеи авторов раскрывают значимость аксиологических аспектов в образовательной программе подготовки игропедагогов.

Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза изучается Т.Л. Стениной [200]. Авторы доказывают, что аксиологический подход создаёт условия наполнения процесса подготовки студентов ценностным содержанием, соответствующим требованиям к образованию в интересах устойчивого развития постиндустриального общества. Данное положение автора выступило для нас одним из ориентиров в выборе аксиологического подхода как методологической основы нашего исследования.

И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской представлено многообразие областей, видов и проблем проектирования в сфере современного образования [104]. Проектная деятельность рассматривается как средство изменения педагогической действительности и обеспечения личностного роста педагога, где он принимает различные роли и позиции в ситуациях взаимодействия, проявляя проектную активность. З.С. Жиркова особое внимание уделила самостоятельному освоению студентами знаний о

проектировании и моделировании, инновационных механизмах и основных факторах, обеспечивающих студентам возможности для овладения способами проектной деятельностью [71]. В исследовании Н.С. Ливак представлен систематический анализ основ психолого-педагогического проектирования как интегративного компонента профессиональной подготовки [143]. Автор обосновывает, что метод проектов выполняет многомерную развивающую функцию, направленную на формирование проектных компетенций как основы профессиональной готовности к инновационной деятельности; на развитие метапредметных навыков (стратегическое планирование и организация деятельности, эффективные коммуникативные стратегии, критический анализ и синтез информации, создание структурированных письменных отчётов); на формирование позитивной мотивационной установки по отношению к проектной деятельности через осознание практической значимости результатов, переживание успеха в процессе реализации, развитие познавательной самостоятельности; на актуализацию когнитивных способностей (критического мышления через оценку альтернативных решений, творческого мышления через генерацию оригинальных идей, рефлексивного мышления через анализ процесса и результатов). Особый акцент в исследовании делается на том, что проектная деятельность создаёт условия для переноса теоретических знаний в практическую плоскость, формируя у студентов целостное понимание профессиональной деятельности.

Исследование В.Р. Лисиной подтверждает, что для эффективной реализации проектной деятельности с дошкольниками будущим игропедагогам необходимы системные знания о педагогическом проектировании и интеграции игровых технологий в образовательный процесс [144]. В данном контексте Н.В. Гарашкина и А.А. Дужинина изучали социально-проектную деятельность как ключевой компонент подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования [52]. Авторы подчёркивают значимость проектных технологий в формировании

профессиональных компетенций бакалавров, что созвучно с задачами магистерской подготовки игропедагогов для работы с детьми дошкольного возраста. В статье показана эффективность социально-проектного подхода, который тесно связан с игровыми технологиями, создавая условия для активной, творческой и мотивированной подготовки педагогов.

Интерес представляет инновационное исследование, связанное с разработкой экзаменационных игр. И.Э. Куликовская и М.О. Гурьева рассматривают геймификацию процесса оценки сформированности компетенций бакалавров дошкольного профиля. В контексте нашего исследования это актуально, так как демонстрирует эффективность геймификации не только в обучении, но и в контрольных процедурах. Экзаменационная игра рассматривается как форма интерактивного контроля компетенций, где традиционные процедуры заменяются игровой ситуацией с правилами, ролями и мотивирующим элементом состязательности [132].

А.Г. Гогоберидзе и И.В. Головина рассматривают ключевые изменения в подготовке педагогов дошкольного образования в контексте современных требований к образованию [55]. Отмечаются ключевые тренды модернизации подготовки, которые учитывают необходимость формирования у будущих педагогов дошкольного образования личностного отношения к профессиональной деятельности и умения самостоятельно решать профессиональные задачи, что значимо для магистерской подготовки игропедагогов, работающих над проектной деятельностью вместе с детьми и учитывающих ценность игры как ведущего вида деятельности дошкольников. Дифференцированный и практико-ориентированный подход, а также внимание к инновационным формам взаимодействия поддерживают развитие компетенций, необходимых для реализации игровых и проектных технологий в дошкольном образовании.

М.В. Корепанова и Н.В. Савва исследуют одну из ключевых профессионально-личностных компетенций педагога дошкольного профиля – аутокомпетентности с акцентом на использование цифровых и

информационных технологий [115]. Авторы выделяют такие компоненты аутокомпетентности как самодиагностика, рефлексия, самомотивация, умение применять информационные технологии для профессионального саморазвития и обмена опытом. Данная позиция коррелирует с задачами магистерской подготовки игропедагогов, способных эффективно реализовывать игровые проекты с детьми дошкольного возраста. Включение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки магистрантов способствует формированию у них устойчивости в условиях постоянных изменений, что является ценным качеством при разработке и реализации игровых проектов о профессиях будущего.

Важным компонентом профессионального саморазвития будущих педагогов, на который указывает Е.Е. Чудина, является формирование способности к саморегуляции и инновационной деятельности [223]. Именно в этом контексте геймификация выступает как эффективный инструмент, способствующий развитию ключевых компетенций магистров-игропедагогов. Исследования раскрывают геймификацию не только как применение игровых механик и технологий, изменяющих поведение и действия групп в образовательной среде, но и как ресурс, обогащающий технологическую составляющую процесса профессионального саморазвития. Благодаря универсальности игровой деятельности, эмоциональному воздействию и совместной командной работе геймификация активизирует информационные и культурно-просветительские функции, что способствует глубокому осмыслению и реализации исследовательских и проектных компетенций, о которых говорит Е. Е. Чудина.

В связи с тем, что методологической основой нашего исследования выступает совокупность геймификационного, культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов, в исследовании обоснована взаимосвязь проектной и игровой деятельности. С одной стороны, игра является ведущим видом деятельности для системы дошкольного образования (по Л. С. Выготскому) и требует от педагога особых

способностей, навыков, умений, которые необходимо освоить в процессе профессиональной подготовки [49]. С другой стороны, проектная деятельность выступает новым видом деятельности в дошкольном образовании, ориентированным на формирование «навыков будущего». Интеграция проектной и игровой деятельности с целью приобщения детей к профессиям будущего, формирования «гибких навыков», развития творческих и проектных способностей определяет необходимость разработки проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Для нашего исследования вызвали интерес работы Дж. Дьюи, Э. Коллингса, в которых описывались проекты-игры, игровые проекты (наряду с другими видами - экскурсионный, проекты-рассказы, трудовой), методы наблюдения за участниками проекта, включенные в сценарий проектной деятельности [68; 106]. Всего в сельских школах штата Миссури экспериментальной школе Э. Коллингс было реализовано 124 игровых проекта: «Прогресс в жизни фермера», «Школа будущего и современная школа», «Организация музыкально-вокальной вечеринки». Э. Коллингс считал, что проекты должны быть захватывающими и плодотворными. Результаты его исследования проектного обучения подтвердили эффективность нового подхода по сравнению с традиционной формой обучения в американской школе.

В.В. Сериков, посвятивший свои исследования методологии личностно-ориентированного образования, проектирование определяет, как вид совместной деятельностью учителя и ученика, где диалог становится способом жизнедеятельности субъектов образования [193]. Диалог является источником личного опыта коммуникаций обучающихся, поиска темы проекта и сюжета игра, оптимального способа создания проекта. Результатом проектно-игровой деятельности, по мнению А.Н. Дахина, является готовность всех участников проекта воспринимать социальный опыт в контексте культуры [64]. Автор отмечает новые возможности проектно-игровой деятельности –

найти ответы на дидактические вопросы: «Зачем учиться?» «Как учиться?» «Кто учиться?». Проектно-игровая деятельность открывает участникам не только и не столько мир знаний, сколько внутренний мир субъектов, их отношение к изучаемым фактам и явлениям, их ценностную значимость. Педагогические результаты проектно-игровой деятельности выступают в двух планах: нормативно-оценочный (направленный «внутрь» самого себя) и самоорганизующийся (ориентированный на поиск инновационных дискурсов, зафиксированных и оцененных ранее результатов).

Практико-ориентированный подход к изучению образовательных практик усиливает взаимосвязь теории и практики, стимулирует инновации в педагогическом образовании, включая игровые и проектные методики. Е.И. Сахарчук, А.Н. Сергеев, Н.К. Сергеев, М.Ю. Чандра подчёркивают, что развитие сетевых форматов сотрудничества важно для подготовки педагогов, адаптирующихся к современным вызовам образования и способных эффективно использовать новые технологии и методики, включая геймификацию и проектное обучение [191]. Сетевое сообщество способствует формированию у студентов таких ключевых компетенций, как коллективная рефлексия, обмен знаниями и методическая поддержка, что повышает качество их подготовки к организации проектно-игровой деятельности с дошкольниками.

А.В. Долматов и Л.А. Долматова изучали возможности интеграции проектных и игровых технологий обучения студентов в развитии творчества, свободы выбора, самостоятельности студентов [66]. Игровое проектирование позволяет сформировать навыки командной работы и объективно оценить практические компетенции и профессиональные качества обучающихся. Авторами разработаны проекты деловых игр, ориентированных на развитие креативных и педагогических компетенций студентов. Проектно-игровая деятельность как способ формирования финансовых умений и навыков обучающихся исследовалась О. О. Букриной, Д. Д. Дедюхиным, Е. И. Поповой [35]. Авторы обозначили преимущества проектно-игрового метода: прямое

вовлечение участников в разработку проектно-игровой ситуации; игровая вовлечённость в конкурентную борьбу; опыт деятельности максимально приближен к реальности; активное освоение навыков взаимодействия; обеспечение высокой адаптивности студентов в командной работе; проявление креативного мышления у участников проекта.

Проектно-игровая деятельность в системе дошкольного образования исследуется учёными с разных точек зрения. И. А. Комарова и Н. В. Ершова определили структурные компоненты проектно-игровой деятельности с детьми в контексте проблемы поликультурного образования детей дошкольного возраста [109]. Отличительными признаками проектно-игровой деятельности названы: различные позиции педагога (помощник, информатор, консультант, координатор, организатор, эксперт, партнёр и др.); принятие игровой ситуации, игровых правил и ролей в процессе целеполагания проекта; субъект-субъектные отношения; информационно-насыщенная креативная полилогичная образовательная среда; результативность в виде продукта. Авторы определили проектно-игровую деятельность как целенаправленное созидательное взаимодействие субъектов педагогического процесса друг с другом и социальной средой, в ходе которого реализуются познавательные, игровые, творческие и коммуникативные формы активности.

Субъекты образовательного процесса в проектно-игровой деятельности некоторое время проживают тему через разные формы совместной деятельности: поиск ответов на вопросы в процессе чтения, рассматривания иллюстраций и фотографий, изготовления подарков-сувениров, рисунков, макетов и др. Н. Е. Веракса выделяет три вида проектной деятельности: творческую, исследовательскую, нормативную и определяет общие для этих видов особенности [42]:

- проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием;
- участники проектной деятельности должны быть мотивированы, педагог и ребенок обязаны сформулировать причину, по которой они

включаются в исследование;

- проектная деятельность имеет адресный характер и ярко выраженную социальную окраску.

Профессиональная сфера в XXI веке стремительно меняется - устаревают и возникают новые профессии, трансформируются требования к профессионалам, уточняются надпрофессиональные навыки (soft skills), необходимые людям многих профессий:

- когнитивные, отражающие виды мышления - системное (быстро вникнуть в суть проблемы, сделать процесс её решения наиболее эффективным), экологическое (выбор такого решения, которое сохраняет природу, уменьшает вредные выбросы в окружающую среду), креативное и критическое (умения быстро принимать решения в условиях неопределённости, реагировать на изменение условий работы, распределять ресурсы и управлять своим временем);

- социальные навыки, проявляющиеся в лидерстве, межкультурных коммуникациях, сотрудничестве, командной работе, публичных выступлениях, управлении проектами (лидерские качества, способность расставлять приоритеты в решении задач, подбирать команду для выполнения поставленных задач);

- эмоциональные проявления, связанные с навыками управления собой, эмоциональным интеллектом, умениями принять себя и других.

Исследуются метанавыки, которые позволяют осваивать новые компетенции и выдерживать конкуренцию в стремительно меняющемся мире: способность к постоянному обучению (lifelong learning), критическое мышление. В документе Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) «Будущее образования и навыки 2030 года» утверждается, что люди лучше справляются с неопределённостью, чем искусственный интеллект [281]. Это объясняется способностью людей развивать свои убеждения и понимание того, что происходит в мире, а также отбрасывать убеждения, когда они неточны или приносят вред.

Педагогический тезаурус современных педагогических исследований пополнился таким понятием как «опережающая профориентация детей» - создание условий для практической апробации профессий будущего, формирование ценностных ориентаций в мире разных профессий будущего [9; 48; 130; 131; 133; 145]. Знакомство детей с профессиями будущего в различных образовательно-развлекательных центрах происходит на основе эдьютейнмента – образования с удовольствием. Это города профессий (Кидбург, Кидзания, Мастерславль), технопарки (Марс-тефо, Сириус, Тесла-парк), интерактивные музеи (Музей занимательных наук, Музей Экспериментиум, Музей Леонардо, Эйнштейниум). В Российской Федерации признанным лидером в опережающей профориентации детей стал интерактивный образовательный город профессий для детей КидБург. Данный проект стал новым социальным явлением, где взаимодействие образования и бизнеса привело к взаимовыгодному сотрудничеству, обновлению форм и методов организации образовательного процесса. В городе профессий «Мастерславль» дети переодеваются в костюмы представителей какой-либо профессии, и каждый раз открывают в ней что-то новое. В этом городе реализовано три уровня обучения: базовые занятия, мастер-классы и курсы профессиональной ориентации. «Кидзания» - парк игрового обучения (открылся в 1999 году в Мехико), особенности которого заключены в реалистичности и детализации. Например, для игры предлагается не просто отделение банка, а создаётся мини-версия настоящего отделения какого-либо банка; дети меняют фильтры и масло не на старом автомобиле или его муляже, а на настоящем новом автомобиле. По мнению К.А. Фиофановой, в образовательно-развлекательных центрах у детей наиболее эффективно развиваются компетенции: диалоговые - умения строить диалог друг с другом, обсуждать проблемы в ходе игрового сценария и социокультурные - способность ориентироваться в мире профессий, осуществлять социокультурное самоопределение и делать самостоятельный выбор [216]. Совмещение образования и развлечения обуславливает развитие у детей

социально-культурных, когнитивных, коммуникативных, художественно-эстетических и физических качеств. Исследуя отношения «человек труда – ребёнок – мир профессий», О.В. Дыбина отмечает, что знакомство детей с профессиями должно осуществляться поэтапно [252]. На каждом из этапов используются игры или элементы игр:

- мотивационный этап – интерактивная викторина «Выбери себе профессию», где дети помогают Незнайке выбрать подходящие профессии для ситуации, изображённой на слайде;

- информационный этап – интерактивная игра «Волшебный шкаф. Рабочая одежда и инвентарь», в которой дети соотносят профессию, инвентарь и одежду, интерактивная головоломка «Запутанный клубок» закрепляет и расширяет у детей представления о профессиях, профессиональном инвентаре, рабочем месте и профессиональных действиях;

- трансформационный этап – презентация «Кем я стану, когда вырасту?», где дети представляли будущую профессиональную роль и рассказывали сверстникам о достоинствах и особенностях выбранной профессии.

В играх заложен огромный развивающий и воспитательный потенциал: вызывают положительные эмоции у детей; создают бескрайнее творческое пространство; учат детей определять и соблюдать правила и обязанности, проявлять свои и уважать чужие права и свободы; реализуется потребность действовать, творить, созидать и занять место в социуме; формируются ценностные ориентации, определяющие качества ребенка, его поступки и поведение. Ситуация развития в игре создаётся благодаря общности взрослых и сверстников, в которых они учатся делать выбор, договариваться и подчинять свои мотивы общим мотивам деятельности. М.В. Крулехт подчёркивает, что игровая деятельность ребёнка является особым механизмом освоения им окружающей действительности через создание и преобразование «рукотворных» предметов и ситуаций. Автор отмечает, что именно в процессе коллективной игры дети взаимодействуют с предметной и социальной средой, что способствует развитию не только практических умений, но и личностных

качеств, формированию целостного образа мира. Игра выступает пространством, в котором ребёнок не только воспроизводит окружающую действительность, но и творчески её преобразует [122].

В исследовании Л.В. Куцаковой труд рассматривается в качестве фундаментального элемента воспитательной системы, направленного на формирование у детей уважения к трудовой деятельности, развития трудолюбия, ответственности, самостоятельности и социальных компетенций [138]. Теоретическое обоснование автором педагогических основ нравственно-трудового воспитания позволило нам определить содержательные аспекты игровых проектов, ориентированных на ознакомление детей с профессиями будущего. Разработанные автором методические подходы могут быть интегрированы в практику игропедагогов в рамках проектно-игровой деятельности. В процессе игрового взаимодействия педагог стимулирует познавательный интерес к процессам будущего, организует поиск информации с использованием разнообразных источников, создаёт условия для апробации различных профессиональных ролей через механизмы игровой импровизации. Данный подход позволяет трансформировать традиционное трудовое воспитание в современный формат, сочетающий ценностно-смысловую доминанту (уважение к труду), профориентационный аспект (знакомство с профессиями), развитие метапредметных компетенций (поиск информации, ролевое моделирование), социально-коммуникативное развитие (коллаборация в игровых проектах).

Приобщение детей к миру будущих профессий, отмечает И.Э. Куликовская, позволяет популяризировать научно-техническое творчество, повышать престиж инженерных профессий, развивать навыки практического решения актуальных инженерно-технических задач, осваивать способы работы с техникой и создавать современных роботов [130; 131; 133]. В процессе игровых проектов проявляется субъектность ребёнка. Он самостоятельно обнаруживает проблему (игровую), проявляет инициативу в её решении, воплощает свой замысел в процессе проекта. Современные

исследования подтверждают, что робототехника выступает значимым фактором когнитивного и социального развития детей. Данное направление образовательной деятельности создаёт условия для реализации двух ключевых процессов: решения педагогически сформулированных задач; генерирования собственных исследовательских вопросов и форм активности. Особую значимость приобретает способность робототехники трансформировать традиционную образовательную парадигму, переводя детей из позиции пассивных исполнителей в активных создателей собственных образовательных траекторий [130]. В период дошкольного детства формируются способности к целеполаганию, начальным формам обобщения, умозаключения, формулирования выводов. Такое познание эффективнее осуществляется детьми не в понятийной, а в наглядно-образной форме, в процессе деятельности (игровой, проектной) с познаваемыми предметами и объектами. В постоянно меняющемся мире необходимо научить детей справляться с неожиданными ситуациями и решать проблемы, с которыми они не сталкивались ранее.

В наших публикациях раскрыты особенности профессий прошлого, настоящего и будущего [125], а также условия развития творчества студентов-игропедогогов в процессе реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста [127]. Мы выявили, что дети осознают динамичность и изменчивость мира профессий, и проектная деятельность с тематикой профессий будущего способствует формированию у них целостного, многомерного взгляда на социальную реальность. Нами подчёркивается важность использования игровой деятельности с детьми как условия моделирования и осмысления новых профессиональных ролей [125]. Мы раскрыли практику реализации проектов о профессиях будущего с детьми, которые развивают у будущих игропедогогов умения работать с инновационным содержанием и интегрировать междисциплинарную информацию, формируя готовность к профессиональному творчеству и инновационной педагогической позиции [127].

М. Fleer исследовал формирование представлений детей о физических теориях и законах, которые необходимы представителям инженерных профессий [254]. Учёный разработал игровую педагогику, которая поддерживает личностно значимое инженерное обучение детей в дошкольных образовательных организациях. Эти практики получили название Engineering PlayWorld – в воображаемых ситуациях дети действуют «как будто» они инженеры – решают инженерные задачи, генерируют инженерные решения. Повышение знаний детей в области инженерии стало предметом исследования А. Ata-Aktürk, Н. Ö. Demircan [240]. Предварительное интервью с детьми показало, что большинство из них не знают, чем занимаются инженеры; дети распознавали все профессии на карточках кроме инженерной. Они сообщали, что человек на карточке может быть строителем, профессором или ремонтником, который чинит роботов. Внедрение в образовательный процесс дошкольной организации учебной программы по инженерному проектированию на основе STEM и с участием родителей изменили представления детей о профессии инженера, ценности работы инженеров в улучшении жизни человека; в создании более комфортной среды для людей; в улучшении окружающей среды и общества. Изучение детьми профессий в области биоинженерии исследовали А. Strawhacker, С. Verish, О. Shaer [292]. Детей 4-7 лет знакомили с основополагающими биоинженерными концепциями редактирования генов, инженерного дизайна и биоэтики. После эксперимента дети продемонстрировали позитивное отношение к STEM и научной информации, а также проявили любознательность в сфере биоинженерной работы. Игровые проекты в палеонтологии и микробиологии изменили отношение детей к науке, технике и биоинженерии. Осязаемая технология CRISPEE позволила детям использовать интуитивные знания о физическом мире во время игры в дизайн. Контекст игры, основанный на прочитанной им истории, вовлекал детей в оказание «помощи» героям рассказа с применением биодизайна. После эксперимента дети точно определяли цели инженерной и биоинженерной работы как «помощь»,

«исправление» или «решение проблем» для людей, животных и окружающей среды. Профессиональное будущее является сферой самореализации человека, поэтому профессия занимает важное место в картине мира человека. Это обуславливает актуализацию профессиональных проб для детей уже с дошкольного возраста, на что и направлено развитие детских чемпионатов BabySkills, содержание которых раскрывает детям миры разных профессий. Они пробуют себя в роли кулинара, повара, ландшафтного дизайнера, воспитателя, парикмахера, дизайнера одежды и др. Такие практики открывают ребёнку особенности разных профессий, создавая основу для осознанного выбора сферы будущей профессиональной самореализации. Мир профессий представлен набором ценностей, традиций, стереотипов и правил деятельности. Эта сфера жизни органично входит в субкультуру детства, предоставляя ребёнку возможность пережить встречу со взрослым миром, в котором можно стать успешным профессионалом.

Проблема дефицита высококвалифицированных инженерных кадров характерна и для Российской Федерации, что отмечается в статье Е.С. Бутаковой. Автор разработала требования к элитному инженеру: углублённые фундаментальные знания, междисциплинарность, владение иностранными языками, командная работа, инновационное мышление и ориентированность на развитие экономики знаний [37]. Раскрытые в данной статье компетенции представлены как надпредметные навыки в Атласе новых профессий, на основе которого мы разрабатывали содержание проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Проведённый теоретический анализ исследований убедительно доказывает интеграции геймификационного и проектного подходов в процессе подготовки игропедагога в магистратуре, что обусловлено следующими положениями:

- игра — ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, механизм которой не освоен в ценностном и практическом аспектах;

- содержание проектов о профессиях будущего эффективно осваивается детьми дошкольного возраста в игровой деятельности, но педагоги недостаточно готовы к реализации проектов о профессиях будущего;

- угасание игровой деятельности приводит к снижению освоения SoftSkills дошкольниками, а подготовка игропедагога позволяет через игровые практики преодолеть данный дефицит как у педагога, так и у ребёнка;

- образовательная практика показывает, что педагоги затрудняются в принятии адекватной позиции и роли в игровой и проектной деятельности, что снижает достижение развивающих эффектов.

Таким образом, подготовка студентов к проектной деятельности педагога является сложноорганизованным процессом, предполагающим системные преобразования всего образовательного процесса вуза. Проектная деятельность предполагает различные формы активности обучающихся, логично взаимосвязанные с разными этапами реализации замысла проекта. Игровые проекты интегрируют два феномена – проект и игру, преобладание свойств которых могут значительно различаться. Как показал анализ научных работ, в настоящее время отсутствуют исследования, посвящённые подготовке игропедагогов, как нового типа специалиста, готового к разработке и реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Проведённый анализ теоретических исследований и обоснование необходимости подготовки игропедагога определили научные подходы к разработке теоретической проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

1.3. Проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Проведённый теоретико-методологический анализ проблемы магистерской подготовки студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста позволил нам разработать проектно-игровую модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обозначено право федеральных университетов разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры (ст. 11, п. 10). Приказом Южного федерального университета № 58-ОД от 17.03.2020 утверждены образовательные стандарты высшего образования Южного федерального университета по направлению подготовки 44.00.00. (Приложение 3.). Исходя из государственного заказа и результатов научно-теоретического анализа исследований, сформулирован исследовательский замысел по разработке новых средств магистерской подготовки игропедагогов. В результате научного поиска разработана проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, представленная следующими **компонентами**:

- **научно-теоретический**, отражающий интеграцию геймификационного, культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов, принципы проектирования (свободы и ответственности, диалогичности, событийности, рефлексивности), функции деятельности игропедагога (информационно-поисковая, проектно-дискуссионная, пробно-игровая, организационно-сопровождающая, регулятивно-партнёрская);

- *целевой*, раскрывающий образ игропедагога, его ключевые характеристики, целевые ориентиры и задачи формирования готовности игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- *контентно-модульный*, представляющий содержание модулей образовательной программы подготовки игропедагогов для работы с детьми дошкольного возраста и контент игр о профессиях будущего для детей дошкольного возраста;

- *организационно-технологический*, содержащий технологии организации процесса формирования готовности игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста и учебной аудитории как профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов;

- *оценочно-рефлексивный*, представляющий критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего и методы оценки.

Научно-теоретический компонент проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста представлен следующими подходами и принципами.

Геймификационный подход, рассмотренный в параграфе 1.1., выступает системообразующим элементом модели, обеспечивающим интеграцию культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов. Его ключевая роль обусловлена:

- адаптивностью к культурным контекстам: игра как универсальных социальный феномен отражает нормы, традиции и ценности конкретного общества, что согласуется с культурологическим подходом;

- ценностной ориентацией: игровая деятельность аккумулирует ценности, соответствующие аксиологическому подходу;

-структурированностью процесса: геймификация предусматривает чёткие правила, этапы и обратную связь, что реализует принципы системно-деятельностного подхода.

Культурологический подход стал предметом изучения ряда учёных (М. М. Бахтин [25], Е. В. Бондаревская [33], Л. С. Выготский [49], В. Крафт [120], В.А. Петровский [173], Р. М. Чумичева [29] и др.), раскрывших понимание значимости культуры в обеспечении качества образования, в частности, высшего образования. Культурологический подход в педагогике ориентирован на целостное понимание личности педагога как субъекта культурного процесса, учитывающего не только социальные и личностные, но и ценностно-смысловые, мировоззренческие аспекты профессиональной деятельности. В этом контексте важным является осознание роли языка, мышления и логики как средств конструирования культурной реальности, а также критический подход к способам познания и передачи информации [120]. Педагогу как носителю профессиональной культуры и языка необходимо владеть не только игровыми и проектными технологиями, но и методологическим инструментарием для осмысления культурных контекстов и дискурсов. Так у игропедагогов развиваются способности декодировать смыслы, критически оценивать образовательные практики и конструктивно встраивать инновационные технологии в культурно значимую среду.

Осмысление педагогической деятельности как творческого и культурного феномена обуславливает развитие личности на общечеловеческих ценностях. Культура, по утверждению М. М. Бахтина, представляет собой диалог культур, диалог миров и пространственное единство, в котором разворачиваются диалогическая позиция и поступок. Диалог, с позиции учёного, это основа антропологии, так как в нём осмысливается значимость своей роли в мире, в жизнедеятельности, в бытии. Следует отметить, что разработка и реализация проектов о профессиях будущего в проектно-игровой деятельности создаёт субъект-субъектное пространство диалога между педагогом и ребёнком, где оба соотносят своё

«Я» и «Я» другого, концентрируясь вокруг трёх точек: «я-для-себя», «другой-для-меня», «я –для-другого» [25]. Проектно-игровая деятельность, направленная на создание проектов о профессиях будущего, обеспечивает возможность ребёнку дошкольного возраста «заглянуть» в будущее, за гранью культуры, в которой он развивается в настоящее время. Основываясь на размышлениях М. М. Бахтина о диалогичности мира, в нашем исследовании был определён принцип диалогичности при разработке проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога, раскрывающий диалог субъектов, ролей, позиций, отношений в проектно-игровой деятельности.

Поскольку наше исследование связано с проблематикой подготовки игропедагога для системы дошкольного образования, то указанный подход раскрывает потенциал игры как культурного феномена в подготовке нового типа профессионала, способного поддерживать субкультуру детства, эффективно решать задачи дошкольного образования на основе одного из ведущих видов деятельности – игры, принимая на себя различные игровые и ролевые позиции в системе отношений «ребёнок – педагог». По утверждению Р. М. Чумичевой, культура отражает мир в знаково-символической системе, что позволяет открывать ценности культуры и её смыслы в жизнедеятельности ребёнка [224]. Исходя из этого, в нашем исследовании разработана знаково-символическая технология, которая позволила, с одной стороны, студентам создавать творческие проекты, а с другой стороны, приблизить эти проекты к субкультуре детства через знаки и символы культуры, приобщая детей к профессиям будущего [271].

Культурологический подход, изучая генезис игры в обществе в культурно-историческом контексте, обусловил появление нового направления – геймификация образования. Именно геймификация высветила приоритетные составляющие как средства изменения качества подготовки специалистов в различных отраслях (бизнес, управление персоналом, создание команд в организациях) [17]. На современной стадии развития геймификации, как направления в системе высшего образования, позволяет

нам обратить внимание на подготовку игропедагога – профессионала нового типа, которому необходимы педагогические компетенции, востребованные в образовательном пространстве и в педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста.

Атлас новых профессий [16] потребовал изменения содержания и технологий подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования, поскольку и Федеральная образовательная программа дошкольного образования в своём содержательном контенте определила направления знакомства детей дошкольного возраста с профессиями, существующими в современном мире и теми, которые появятся в будущем. Изучение профессиогенеза в аспекте культурологического подхода позволило раскрыть ценности и смыслы будущих профессий для дальнейшего развития человеческого общества, историю развития мира профессий: их возникновение, развитие и исчезновение. Данный подход для нашего исследования обусловил проектирование контентно-модульного компонента проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога; описание образа игропедагога; возможность выявить закономерность, определившую готовность игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста: прямо пропорциональная взаимосвязь между проектной и игровой деятельностью, обусловленная творческим замыслом проекта и ролевыми позициями субъектов проекта в достижении творческого результата.

Аксиологический подход раскрывает системную взаимосвязь между этапами становления профессионала, типом профессиональной деятельности и освоением соответствующих ценностных ориентаций. Согласно исследованиям Н.В. Ивановой [81], Н.Н. Колосовой [107], А.Н. Леонтьева [142], Н.С. Пряжникова [179], Ю.К. Стрелкова [201] и других учёных, формирование ценностно-смысловой сферы профессионала осуществляется через:

-стадиальность ценностного освоения – поэтапное присвоение профессиональных ценностей от репродуктивного уровня к творческо-преобразующему;

-типологическую обусловленность – специфика ценностных ориентаций детерминирована характером профессиональной деятельности (технической, гуманитарной, социальной и др.)

-смыслообразующую функцию – как демонстрируют работы Е.Ю. Артемьевой [13] и И.Б. Ханиной [218], смысловые образования выступают системообразующим фактором профессиональной деятельности;

-регулятивный аспект – согласно исследованиям Э.Ф. Зеера [76], А.К. Марковой [152; 153], Л.М. Митиной [158] и других, смысловые регуляторы определяют: направленность профессиональной деятельности, устойчивость к профессиональным деформациям, качество принятия решений в профессиональных ситуациях.

Опираясь на положения М.С. Кагана, раскрывшего специфику ценностно-ориентационной деятельности и объектно-субъектных отношений в ней, мы определили набор ценностей в содержании профессиональной подготовки и компетенциях игропедагога, что позволяет ему создавать проекты о профессиях будущего, изменять педагогические взгляды на отношения, позиции и функции педагога в проектно-игровой деятельности [85]. Согласно М.С. Кагану, ценностно-ориентационная деятельность представляет собой особую форму оценочной активности субъекта, в рамках которой происходит определение значимости объектов действительности в контексте человеческих потребностей, интересов и идеалов. Автор подчёркивает, что именно через ценностно-ориентационную деятельность происходит опосредование между объективной реальностью и субъективным миром человека, где внешние явления обретают качество «ценности» – особого смыслового образования, определяющего направленность человеческой активности и социальной практики. Данное положение позволило нам разработать ценностно-смысловые ситуации, ролевые игры,

изменившие мировоззренческие позиции студентов в игровой и проектной деятельности, а также понимание значимости опережающей профориентации в аспекте профессий будущего.

И.А. Соловцова, В.Г. Малахова, Т.М. Терещенко исследуют ценность поликультурного образовательного пространства, способствующего не только освоению профессии, но и формированию межкультурной компетентности [199]. Диалог культур рассматривается как активное взаимодействие различных культурных систем, способствующее взаимообогащению и развитию личности. Принципы диалога культур выступают основой подготовки игропедагогов, стимулируя их к взаимодействию с различными образовательными традициями и к открытости миру профессий и культур. Аксиологические установки, формируемые у педагогов, направлены на ценности сотрудничества, взаимопонимания и уважения к разнообразию, что соответствует традиционным российским ценностям.

В аксиологическом подходе рассматриваются значимые ценности, такие как свобода и ответственность. Эти ценности были определены нами в качестве значимых в подготовке игропедагога. Свобода в аксиологическом подходе понимается как основа развития личности, так как освобождает её от внешних ограничений для осуществления творческой деятельности. А.Н. Леонтьев определил свободу способом существования человека [142]. Суть ценности свободы заключается в ориентации личности на общечеловеческие и культурные ценности, которые не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативность. Принятие решений личностью – всегда свободный выбор, который обогащает внутренний мир человека, позволяет ему строить различные модели будущего.

Ответственность в системе координат человек – мир определена В.А. Ядовым как ценность и общечеловеческое качество личности, измеряемое шкалой ценностей, проявляющих степени свободы в деятельности [235]. В контексте нашего исследования ответственность понимается как личностная ценность, раскрывающая личность будущего игропедагога и ребёнка в мире

профессий будущего. В процессе профессиональной подготовки ответственность позволяет студентам проявить своё отношение к Отечеству, другим людям, прошлому, настоящему и будущему. Профессиональной деятельности ответственность придаёт глубокий гуманистический смысл, обуславливая гармоничное существование общества, культуры и человека. В процессе профессионального становления студент систематически находится в событийных ситуациях и жизненном выборе, которые определяют вектор саморазвития и проявления ответственности по отношению к ребёнку дошкольного возраста в совместной проектно-игровой деятельности о профессиях будущего.

Для нашего исследования особую научную значимость представляют выводы А.А. Ларионовой-Кречетовой, доказавшей возможность идентификации профессиональных ценностей как структурного элемента ценностной системы личности, реализуемого в контексте профессиональной деятельности [139]. С содержательной точки зрения исследователь выделяет три ключевых компонента профессиональных ценностей: личностные качества (совокупность индивидуально-психологических характеристик субъекта труда, детерминирующих успешность выполнения конкретного типа профессиональной деятельности); процессуально-результативный компонент (ценностное значение непосредственно процесса деятельности или её предметных результатов); контекстуально-средовой компонент (внешние по отношению к профессиональной деятельности факторы, включающие социальное окружение, материально-организационные условия реализации деятельности, внешние атрибуты профессии и сопутствующие модели жизнедеятельности). Учитывая точку зрения А. А. Ларионовой-Кречетовой, в нашем исследовании были определены этапы подготовки и особенности профессионально-креативного кластера как среды самореализации игропедагога в проектно-игровой деятельности.

В исследованиях И.Э. Куликовской последовательно обосновывается положение о трансформации ценностных систем в условиях социокультурной

нестабильности. Автор утверждает, что в настоящее время происходит фундаментальная переоценка ценностных ориентиров и реструктуризация их иерархии в аксиосфере культуры [135; 270]. Осмысление системы ценностных связей и отношений изменило набор индикаторов и дескрипторов компетенций в подготовке игропедагога, определило логику проектирования и освоения ценностного ядра в содержании модулей программы.

Аксиосфера культуры формирует духовную атмосферу человеческого существования, определяя ценностно-смысловые координаты картины мира субъекта. В рамках этой системы ценности задают фундаментальные ориентиры как в экзистенциальном, так и в профессиональном измерениях личности. Профессиональные ценности выполняют интегративную функцию, устанавливая связь между когнитивными и эмоциональными компонентами профессионального самосознания посредством механизмов внутренней мотивации. Когнитивный компонент, представленный знаниями об исторической эволюции и современном состоянии избранной профессии, обуславливает формирование репрезентаций о себе как о будущем специалисте, отношения к собственному профессиональному развитию, осознанной траектории профессионального становления. Самооценка выполняет роль ключевого внутреннего регулятора, синтезирующего прошлый опыт и будущие устремления (профессиональные цели) в актуальном переживании идентичности «Я-профессионал». Этот процесс мотивирует студентов к определению карьерных перспектив, проектированию индивидуальной траектории развития, активному преодолению профессиональных вызовов.

Системно-деятельностный подход определен в связи с тем, что он является неотъемлемой составляющей подготовки педагогов (Е. П. Белозерцев [27], В.А. Болотов [32], О.В. Гукаленко [62], И. Ф. Исаев [84], М.С. Каган [85], В.В. Краевский [118], А.Н. Леонтьев [142], З.А. Решетова [184], В.В. Сериков [193], В.А. Сластенин [196], В.Д. Шадриков [225] и др.). Системно-деятельностный подход является методологической основой развития

личности, организации процесса обучения, выбора видов деятельности и разработки критериев оценивания качества подготовки будущего педагога (в таких понятиях как готовность к деятельности, способность к организации деятельности и т.д.). Системно-деятельностный подход, соединивший в себе системный и деятельностный подходы, обуславливает эффективность развития профессионала в аспекте стратегического проектирования, в частности, проектов о профессиях будущего. Мы рассматриваем системно-деятельностный подход как универсальный в изменении процесса подготовки игропедагога, так как он, с одной стороны, создаёт прочную, устойчивую систему подготовки, а с другой стороны, открывает возможности для системного движения студентов к освоению обозначенных в образовательной программе компетенций.

Ориентируясь на структуру деятельности А. Н. Леонтьева, можно подчеркнуть, что системно-деятельностный подход изменяет мотивационную сферу будущего педагога относительно профессий будущего и опережающей профориентации детей дошкольного возраста, способствует соподчинению мотивов, которые обуславливают формирование такой компетенции как готовность к реализации проектов о профессиях будущего. М. С. Каган подчёркивал, что системно-деятельностный подход обуславливает способность моделировать целостность, а не отдельные элементы образовательного процесса [85]. Системно-деятельностный подход определён как системообразующий для реализации программы подготовки игропедагога и выбора им индивидуальной образовательной траектории освоения ценностей. В нашем случае, данный подход является наиболее соответствующим в проектировании модели и организации проектно-игровой деятельности по разработке и реализации проектов; в обновлении образовательного пространства вуза как среды создания системных условий для достижения новых образовательных целей – подготовки игропедагога; в формировании целостных представлений у игропедагогов о мире профессий

будущего и всестороннем развитии ребёнка в процессе познания этих профессий.

В контексте системно-деятельностного подхода события рассматриваются учёными как объективная реальность и одновременно как ценностная встреча, в которой проявляются эмоции и переживания субъектов взаимодействия. Особое значение этому придаёт В. В. Сериков, подчёркивая, что событие является источником личного опыта – это как встреча с другой личностью и культурой, что неизменно оказывает влияние на поведение человека [193]. Именно на этой основе формируется готовность педагога к изменяющимся условиям профессиональной деятельности в условиях быстро меняющейся образовательной среды, что подробно исследуется В.В. Сериковым и О.В. Гукаленко [62]. По их мнению, инновации в педагогике представляют собой непрерывный процесс совершенствования образовательных практик, включающий внедрение новых методов, форм и технологий, адекватных современным социальным и культурным вызовам. Важным аспектом нашего исследования является акцент на подготовке магистров-игропедагогов к реализации инновационных проектов, в рамках которых развиваются проектные и исследовательские компетенции, необходимые для работы с детьми дошкольного возраста.

По мнению В. И. Слободчикова, взрослый входит в событие как носитель определённых знаков, символов и смыслов этого мира, а ребёнок – как носитель собственных способностей, возможностей, ограничений, интересов [197]. Системно-деятельностный подход через событие позволяет формировать опыт взаимодействий, определить рефлексии эмоций, мотивов и ценностей, как механизмов формирования игрового и проектного опыта, актуализировать диалог как средство достижения совместных целей (в нашем случае – проектов о профессиях будущего). События, проявленные в деятельности, предоставляют свободу для взрослого и ребёнка в выборе способов и средств достижения результата. Для нашего исследования, это весьма значимо, поскольку игра для ребёнка – это всегда событие. В игре в

ролевых позициях встречаются разные миры: педагогический мир воспитателя и мир субкультуры ребёнка. Следует подчеркнуть, что в проектно-игровой деятельности создаются события, где через роли и отношения педагог и ребёнок включаются не только в проектную деятельность, но и открывают новые ценности в этом событии, а рефлексия обеспечивает возможность выявить свои ценности.

Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, оценка и самооценка выступают ее структурными элементами [142]. Рефлексия – это познание себя и результата своей деятельности, меняющее педагогическую деятельность в целом. Рефлексия характеризует личностную и профессиональную зрелость педагога, его уверенность в правомерности принятых решений. Она может выступить в различных сферах деятельности педагога – планирующей, проектирующей, организаторской, аналитической. Рефлексия педагога в проектно-игровой деятельности актуализирует самоанализ, самооценку и предупреждает возможные педагогические затруднения в решении задач, нахождении нестандартных решений, коммуникациях. Опора на системно-деятельностный подход позволила определить содержание, технологии подготовки магистров и создания игровых проектов о профессиях будущего.

Методологические основы модели интегрируются благодаря следующим основаниям:

- Целевая направленность на формирование образа игропедагога характеризуется синтезом подходов:

- геймификационный подход соответствует специфике профессиональной деятельности игропедагога, использующего игру как основу проектной деятельности с детьми о профессиях будущего;

- культурологичность определяет характеристики игропедагога, соответствующие актуальным запросам общества (развитие Soft Skills через игру, креативность, коммуникация, эмоциональный интеллект);

- аксиология задаёт ценностные ориентиры (гуманизм, ориентация на развитие личности ребёнка);

-системно-деятельностный подход обеспечивает технологичность подготовки (поэтапное формирование компетенций).

- Ценности игры

-аксиологический аспект: игровые ценности (свобода, добровольность, импровизация, эмоциональная вовлечённость) становятся основой для формирования профессиональных ценностей магистрантов (уважение к субъектности ребёнка, ориентация на развитие творческого потенциала);

-культурологичность: ценности игры коррелируют с социокультурными установками дошкольного образования, где игра признана ведущим видом деятельности.

- Ролевая позиция:

-культурная репрезентация: принятие ролей (тьютора, фасилитатора, исследователя) позволяет магистрантам осваивать профессию в контексте культурных норм;

-системно-деятельностный аспект: ролевая динамика формирует навыки гибкого реагирования на образовательные вызовы, что подтверждается исследованиями в области дошкольного образования.

- Игровые действия:

-деятельностная составляющая: алгоритмы игровых действий (планирование, экспериментирование, рефлексия) моделируют этапы профессиональной деятельности игропедагога;

-ценностно-смысловая интеграция: через игровые действия магистранты осваивают способы трансляции ценностей игры в образовательный процесс.

Целевой компонент проектно-игровой модели представлен описанием нового образа профессионала - «игропедагога», готового к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, целями и задачами профессиональной подготовки игропедагога.

В связи с тем, что в методологию подготовки педагогов для системы дошкольного образования вводится понятие «игропедагог» как новый образ

профессионала, анализу подверглись исследования, посвященные подготовке педагогов в магистратуре и исследованию образа профессионала [28].

Анализ современных научных разработок в области педагогического образования в магистратуре позволяет выявить значительный пласт исследований, подчёркивающих важность структурно-содержательного аспекта образовательных программ магистратуры (А.И. Савенков, А.С. Львова, С.Н. Вачкова, Т.К. Клименко, Н. Колесов и др.) [97; 105; 188]. Однако современные требования актуализируют необходимость включения в программы также инновационных и модернизированных модулей. Работы Л. В. Константиновой, А. С. Львовой, О. А. Любченко, Э. К. Никитиной, А. С. Роботовой, А. И. Савенкова вносят существенный вклад в понимание принципов структурирования содержания, структуры и оценки эффективности магистерских программ [114; 184; 185; 188]. Их работы подчеркивают важность четко сформулированных образовательных целей, соответствия содержания обучения современным требованиям, использования разнообразных методов оценки достигнутых результатов. В контексте подготовки игропедагогов это обуславливает необходимость детального проектирования учебного плана, включающего теоретическую базу игрового подхода, геймификации образования, практико-ориентированные модули по разработке и реализации образовательных игр.

Эффективность игровых методов во многом зависит от умения педагога адаптировать их к конкретным потребностям и особенностям обучающихся. В этом аспекте важную роль играют исследования, которые акцентируют внимание на формировании компетенций, необходимых для работы с разными категориями обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, одарённых детей, а также детей, принадлежащих к разным социальным группам (Л. В. Горюнова, Е. С. Тимченко, О. А. Граничина, Г. И. Вергелес, О. Н. Шилова) [58; 59]. Мы считаем в связи с этим, что в подготовке игропедагогов особое значение приобретают модули, посвящённые игровым

методикам, развитию креативности и учёту культурных различий при организации геймифицированных событий с детьми.

Современное педагогическое образование, в том числе в магистратуре, всё больше ориентируется на развитие исследовательской компетентности. Это отражает потребность в подготовке профессионалов, способных анализировать педагогическую практику, выявлять проблемы и предлагать обоснованные решения. В данном контексте важны исследования Б.Ш. Баймухамбетовой [18], Т.С. Шумейко [230], раскрывающие вопросы формирования исследовательской компетенции обучающихся магистратуры. Их работы подчеркивают важность овладения методологией научного исследования, развития навыков анализа данных, а также умения формулировать исследовательские вопросы и представлять результаты в научном и профессиональном сообществах. Данное направление получило основательную разработку в контексте соответствия актуальным требованиям ФГОС ВО к выпускникам магистратуры, фокусируясь на методологии и практике научно-исследовательской работы [192].

Проектная деятельность представляет уникальные возможности для интеграции теоретических знаний и практического опыта, а также для развития профессиональных и личностных компетенций. В этом отношении особый интерес представляют исследования Н.П. Клушиной [99], Н.П. Петровой [172], подчеркивающие потенциал проектной деятельности в подготовке магистрантов. Их исследование указывает на важность разработки проектов, направленных на решение реальных педагогических кейсов, и предоставляют возможность для развития таких компетенций, как планирование, организация, коммуникация, командная работа и рефлексия.

Ещё одним значимым направлением исследований в подготовке педагогов в магистратуре являются работы в области информатизации. Цифровизация образования открывает новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Использование информационных технологий позволяет сделать обучение более интерактивным, доступным и

индивидуализированным [110]. В этом аспекте важны исследования Е.А. Гордеевой, Е.П. Круподеровой, К.Р. Круподеровой, Д.Ю. Пичужкиной, которые сосредоточены на возможностях цифровых инструментов в оптимизации образовательного процесса [124]. Их работа доказывает важность овладения современными цифровыми инструментами и умения использовать их для разработки интерактивных образовательных материалов, организации онлайн-обучения и оценки образовательных результатов.

Для расширения представлений о современных тенденциях в подготовке магистров мы обратились к зарубежным исследованиям. В работах учёных рассматривается подготовка магистрантов к управленческой деятельности в образовании (К. М. Nodirnova [278], S. Kryshchanovych, O. Bilyk, H. Shayner, O. Barabash, V. Bondarenko [268]). Изучение этих работ позволяет выявить эффективные модели подготовки руководителей образовательных организаций, ориентированные на использование игровых методов в организации образовательного процесса. Кроме того, работа О. Samoylenko, I. Batsurovska, N. Dotsenko представляет ценный материал для анализа моделей подготовки магистров к образовательной и научной деятельности, что позволяет разработать программу подготовки магистров с учётом международных стандартов [289]. Исследование применения цифровых технологии в обучении магистров (I. Batsurovska [242], O. Huda [259], S.S. Nykyporets [280]) позволяет уточнить компетенции игропедагогов. Несмотря на широкий спектр исследования, посвящённых различным аспектам подготовки магистров педагогики как в России, так и за рубежом, проблема целостной и системной подготовки магистрантов к организации проектной и игровой деятельности в образовательном процессе не получила достаточной теоретической и методической разработки.

Анализ научных исследований позволил выделить структурные компоненты образа профессии, которые включают целевые ориентиры магистерской подготовки, средства деятельности, применяемые специалистом в профессиональной деятельности, а также специфическую предметную

область как система взаимосвязанных свойств и процессов, объективно существующих в профессиональной реальности. Эти составляющие (цели, средства, предмет) комплексно отражают содержание конкретной профессии, раскрывая её существенные и отличительные характеристики. Они формируют устойчивое ядро профессиональной идентичности, определяя специфику конкретного вида деятельности. Это стабильное и обобщённое представление о сущности профессии.

Подход С.В. Зибровой к анализу образа будущей профессии коррелирует с современными представлениями о роли «образа собственного будущего» как структурного элемента личности [77]. В контексте профессионального становления этот образ реализуется через карьерные устремления студентов, приобретая конкретное содержательное наполнение. Как справедливо отмечает К.А. Абульханова-Славская, «само по себе указание на жизненные занятия, сферы жизни и жизненные события не дает ответа на вопрос, как они реализуются в жизненной динамике, то есть, как они становятся движущей силой развития личности» [2, с. 138]. В образе профессии цели деятельности отражают социальный смысл профессии, её значение для общества, специфические профессиональные задачи, роль в системе общественного производства. Средства реализации профессиональных функций охватывают широкий спектр – от конкретных инструментов («внешние» средства, по В.Ф. Венде) до обобщенных представлений о способах деятельности («внутренние» средства) [41]. Е.А. Климов уточняет, что средством труда выступает любая реальность, позволяющая человеку взаимодействовать с предметом труда в соответствии с поставленной целью [98]. Образ профессии представляет собой сложное структурное образование, интегрирующее объективные характеристики профессии и субъективное отношение к ним, что в совокупности определяет траекторию профессионального развития личности.

В описании образа игропедагога мы опирались на результаты анализа исследований данной проблемы, научно-теоретические подходы и

систематизированные представления о характеристиках профессионалов, возникшие под влиянием геймификационного подхода.

***Образ игропедагога** представлен следующими ключевыми характеристиками:*

- *когнитивная*: игропедагог знает: современные подходы к организации проектной и игровой деятельности, способы организации игровой деятельности детей, проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям; умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности;

- *аксиологическая*: игропедагог понимает ценность игровой деятельности в развитии детей, проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего;

- *креативно-игровая*: игропедагог способен творчески изменять свои игровые позиции, образы и роли, проявлять творчество в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе, организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста, организовать проектно-игровую деятельность по приобщению детей к профессиям будущего.

Обозначенные ключевые характеристики образа игропедагога определили *критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми: когнитивный, аксиологический и креативно-игровой* (параграф 2.1.). Система ключевых характеристик игропедагога представлена в Приложении 4.

Контентно-модульный компонент модели раскрывает содержание модулей подготовки игропедагога для работы с детьми дошкольного возраста: «Теория игры в науке», «Психолого-педагогические основы игры», «Проектный модуль», ориентированных на современные тренды и вызовы дошкольного образования, научные подходы и инновационные практики к реализации идей геймификации в образовании в проектно-игровой деятельности.

Содержание модулей реализуется в рамках образовательной программы 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста». Содержание модулей ориентировано на обеспечение освоения студентами, с одной стороны, компетенций в соответствии с Образовательным стандартом высшего образования Южного федерального университета (ОС ВО ЮФУ) по данному направлению подготовки, а, с другой стороны, определяет становление критериев готовности к новой профессии игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста, нашедших отражение в индикаторах компетенций.

Разработанные модули реализуются в 1-2 семестрах и создают основу для последующего освоения учебных модулей («Игровые технологии в дошкольном образовании», «Игропедагогические практики», «Организация игрового пространства», «Мониторинг игровой деятельности»). Модульный принцип конструирования образовательного процесса подготовки игропедагога определён в связи с тем, что он позволяет системно представить игровой контент в общей образовательной программе, актуализировать ценностное ядро содержания подготовки игропедагога в модулях, обеспечить качество подготовки игропедагога на данном этапе за счёт рефлексии студентами результатов освоения каждого модуля.

Цели модулей представляют системную связь с описательными характеристиками образа игропедагога, критериями его готовности к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста и обозначенными в модулях компетенциями.

Цель модуля «Теория игры в науке»: овладение студентами компетенциями в сфере новых научных исследований в области геймификации и понимания игры с позиции различных отраслей науки.

Задачи модуля:

1. Освоение компетенций в вопросах теории игры и их применения в педагогической деятельности.

2. Формирование методологической культуры педагога, способного к аналитической и познавательной деятельности в информационном пространстве.

3. Овладение студентами способами поиска, осмысления и интерпретации креативно-педагогической информации для создания проектов.

4. Понимание ценностно-смысловых ориентиров в современных тенденциях геймификации в образовании и стратегии развития профессий будущего.

Содержание модуля *«Теория игры в науке»* включает следующие разделы.

Раздел 1. Игра в точных и естественных науках.

Общий подход к пониманию «игры» как междисциплинарного понятия. Игра в математике и экономике. Теория игр. Игра в биологии. Значение игры в онтогенезе. Значение игры для психического развития. Игра в психоанализе. Игра в бихевиоризме. Трансактный анализ.

Раздел 2. Игра в гуманитарных науках.

Игра в науках о человеке и обществе. Философское значение игры. Игра в трудах древнегреческих философов. Философия игры в трудах Ф.Г. Юнгера, О. Финка, Й. Хёйзинга. Игра в культурологии. Игра в культурно-историческом подходе. Филогенетическое значение игры. Историческое развитие игр и игрушек. Этнографические исследования игры. Работы М. Мид в контексте этнографического изучения игры.

Компетенции и критерии готовности к новой профессии игропедагога. Модуль «Теории игры в науке».

УК-1. - Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.

Индикаторы компетенции:

ИУК-1.1. Применяет геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный подходы и осуществляет критический анализ проблемных ситуаций

ИУК-1.2. Разрабатывает стратегию действий для достижения поставленной цели

В процессе изучения данного модуля у студентов формируются:

Знания: особенностей геймификационного, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного подходов в отраслях наук об игре

Умения: осуществлять поиск, анализировать, интерпретировать креативно-педагогическую информацию для создания проектов

Навыки: владеть информационно-поисковой функцией в педагогической деятельности.

Целью модуля «Психолого-педагогические основы игры» является развитие компетенций в области психологии и педагогики игры, формирование ценностного отношения к игре как фактору развития личности и реализации идей геймификации в проектно-игровой деятельности.

Задачи модуля:

1. Формирование системных представлений о теоретических подходах к пониманию игры в психологии и педагогике, её влияния на развитие ребенка в раннем и дошкольном детстве.

2. Развитие способности интерпретировать психолого-педагогические исследования в области геймификации и открывать новые смыслы проектно-игровой деятельности в контексте профессий будущего.

3. Овладение навыками диагностики, коррекции и воспитания детей в раннем и дошкольном возрасте средствами игровой деятельности.

Содержание модуля «Психолого-педагогические основы игры» включает следующие разделы.

Раздел 1. Психологические основы игры.

Психологический смысл игры. Игра – один из ведущих видов деятельности. Характеристика сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольника. Ролевые и реальные взаимоотношения детей в сюжетно-ролевой игре. Детско-взрослые сообщества в игровой деятельности. Конвергентная и дивергентная игра. Причины конфликтов в играх и пути их разрешения. Значение игры для психологического развития ребенка. Виды игрушек и их значение для психологического развития ребёнка. Психологическая диагностика игры. Психолого-педагогическая коррекция ребёнка средствами игры.

Раздел 2. Педагогические основы игры.

Геймификация – современный тренд образования. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры и их развитие в дошкольном детстве. Воспитание и социализация детей раннего и дошкольного возраста в процессе игры. Особенности игр о профессиях будущего. Особенности дидактической, подвижной, строительно-конструктивной, игры-драматизации. Педагогическая диагностика игры.

Компетенции и критерии готовности к новой профессии игропедагога. Модуль «Психолого-педагогические основы игры».

ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями

Индикаторы:

ОПК-6.1. Проектирует и использует психологические характеристики игры и её влияние на развитие детей раннего и дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей.

ОПК-6.2. Проектирует и использует игровые методы, средства и технологии в развитии и воспитании детей раннего и дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей.

Планируемые результаты:

Знания: базовой системы научных знаний в области педагогики, психологии развития игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста, ценности игры в психологическом, социальном развитии детей.

Умения: открывать смыслы игровой деятельности в контексте профессий будущего, использовать методы и технологии воспитания ребёнка в игровой деятельности с учетом особенностей возрастных и индивидуальных детей дошкольного возраста

Навыки: владеть методами диагностики, коррекции и воспитания детей в раннем и дошкольном возрасте, средствами игровой деятельности, пробно-игровой функцией игропедагога.

Цель «Проектного модуля» состоит в формировании опыта педагогической деятельности в организации и реализации проектно-игровой деятельности по приобщению детей к профессиям будущего.

Задачи модуля:

1. Развитие прогностических способностей конструирования проектов о профессиях будущего.

2. Развитие способности диссеминации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций.

3. Освоение социальной значимости новых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

4. Формирование индивидуальных стилей игропедагогов в проектировании и организации проектно-игровой деятельности по реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Содержание «Проектного модуля» включает следующие разделы.

Раздел 1. Конструирование проектов.

Понятие социальных проектов. Исследовательская база для создания проектов. Социальная значимость проектов в образовании.

Раздел 2. Проекты о профессиях будущего.

Стратегии будущего развития общества. Атлас новых профессий. Профессии будущего – контент содержания игровых проектов детей дошкольного возраста. Особенности проектов о профессиях будущего. Игровые методы в проектной деятельности о профессиях будущего. Механизмы интеграции игровой и проектной деятельности.

Раздел 3. Индивидуальный стиль педагога в проектно-игровой деятельности.

Понятие индивидуального стиля педагога в проектно-игровой деятельности. Креативная составляющая в проектно-игровой деятельности – использование механик игры в процессе проектирования. Оценка индивидуального стиля педагога в проектно-игровой деятельности.

Раздел 4. Реализация проектов о профессиях будущего в научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Виды проектов о профессиях будущего. Особенности и способы презентаций проектов. Представленность проектов о профессиях будущего в научно-исследовательской деятельности. Средства верификации проектов о профессиях будущего в образовательном пространстве. Рефлексия результатов проектно-игровой деятельности.

Компетенции и критерии готовности к новой профессии игропедагога. «Проектный модуль».

ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.

Индикаторы:

ОПК-8.1. Учитывает основные тенденции развития образования как основу создания проектов о профессиях будущего с детьми раннего и дошкольного возраста.

ОПК-8.2. Проектирует педагогическую деятельность для эффективной реализации образовательных маршрутов обучающихся как основы для обеспечения качества их образовательных результатов и проявления индивидуального стиля игропедагога в проектно-игровой деятельности.

Планируемые результаты:

Знание: научных основ для конструирования проекта о профессиях будущего; понимание социальной значимости проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Умения: создавать различные виды проектов и осуществлять диссеминацию игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций

Навыки: владеть способами проявления индивидуального стиля игропедагога в проектировании и организации проектно-игровой деятельности по реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Организационно-технологический компонент проектно-игровой модели отражает:

-организацию профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

-технологии (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная технология),

-диссеминацию игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций.

Организация профессионально-креативного кластера, содержащего методический ресурс для реализации содержания программ подготовки, созданного по аналогии группы дошкольной образовательной организации, предоставляющего условия для освоения студентами опыта проектно-игровой деятельности, разработки и реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Нами определены научные основы организации игрового пространства в дошкольной образовательной

организации [126], которые выступили основой организации профессионально-креативного кластера в Южном федеральном университете.

Цель профессионально-креативного кластера заключена в формировании у студентов:

- опыта организации и реализации различных типов игровых проектов о профессиях будущего, ориентированных на детей дошкольного возраста;
- навыков профессионально-творческого сотрудничества педагогов и студентов в проектно-игровой деятельности;
- способности проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8);
- готовности проектировать педагогическую деятельность для эффективной реализации образовательных маршрутов обучающихся как основы для обеспечения качества их образовательных результатов и проявления индивидуального стиля игропедагога в проектно-игровой деятельности (ОПК-8.2).

Принципы создания профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов:

- полифункциональности: трансформация под разные виды деятельности (лекции, игровые сессии, проектно-игровая деятельность);
- интерактивной насыщенности: интеграция цифровых и аналоговых инструментов для моделирования профессиональных ситуаций;
- событийности: влияние на контент проектно-игровой деятельности о профессиях будущего;
- рефлексивной организации: стимулирование самоанализа и профессионального развития;
- профессиональной симуляции: приближение к реальным условиям работы игропедагога (группа детского сада с центрами активности для апробации игровых проектов).

Технологии подготовки магистров относительно освоения модулей программы.

Коммуникативно-диалоговая технология направлена на освоение модуля «Теории игры в науке» и достижение следующих результатов:

- способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-10);
- когнитивный и аксиологический компоненты готовности игропедагога (умений осуществлять поиск, анализировать, интерпретировать креативно-педагогическую информацию для создания проектов, понимать ценность педагогических действий в развитии личности ребенка).

Особенности коммуникативно-диалоговой технологии:

- представляет собой гуманитарную технологию, ориентированную на зону ближайшего развития студента, на актуализацию новых ценностей и смыслов педагогической деятельности по ознакомлению с профессиями будущего средствами игровой деятельности;
- диалог и полилог становятся основным способом поисковой и проектно-игровой деятельности студентов, средством формирования готовности студентов к организации проектно-игровой деятельности в контексте профессий будущего;
- объектом диалога выступают теоретические знания об игровых проектах, играх и профессиях будущего, технологиях создания игровых проектов и погружения детей в мир профессий будущего;
- предметом диалога выступают профессиональные знания в области геймификации, взаимосвязи между элементами игры (тема, механика, элементы, динамика), эмоциональное отношение к ним, смыслы самореализации в профессии будущего, ценности проектно-игровой деятельности в развитии детей;
- обеспечивает условия для проявления студентами активной профессиональной и игровой позиции, ролевого отношения и творчества в создании игрового проекта;
- актуализирует отдельные элементы игры (тема, механика, элементы, динамика, дизайн) в игровой и проектной деятельности как основы создания

игрового проектов о профессиях будущего, знаково- символических моделей проектов – инфографики в контексте геймификации.

Алгоритм реализации коммуникативно-диалоговой технологии:

- постановка модератором (преподаватель/студент) проблемно-игрового вопроса для диалога (игровая ситуация в поле профессий будущего);
- установления игровых правил для дискуссии и их визуализация на экране;
- определение тайм-менеджера, спикеров-оппонентов, аналитиков, экспертов дискуссии об игровом проекте;
- определение критериев для выбора оригинальных, инновационных идей/тем игровых проектов о профессиях будущего и решений для их реализации;
- процесс организации дискуссии последовательного выступления заявленных спикеров-оппонентов;
- позиция аналитиков, экспертов относительно прошедшей дискуссии/идей проектов;
- выбор игрового проекта для создания и реализации в команде с использованием чек-листа;
- презентация идеи/темы игрового проекта, решений по реализации, внесение корректив;
- рефлексия студентами результатов игрового проекта;
- подведение преподавателем итогов дискуссии об игровом проекте (сильные, слабые стороны, возможности, риски).

Смысл коммуникативно-диалоговой технологии состоит в формировании профессиональных новообразований: освоение новых функций профессиональной проектно-игровой деятельности игропедагога, приобретение опыта корректно высказывать суждения и позиции по отношению к другому мнению об игровом проекте, интерпретировать полученную информацию, соблюдать культуру диалога в профессиональном сообществе.

Знаково-символическая технология обеспечивала реализацию модуля «Психолого-педагогические основы игры». Цели технологии:

- развитие способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1);

- формирование опыта осуществления критического анализа проблемных ситуаций на основе геймификационного, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного подходов (ИУК-1.1);

- освоение навыков разработки стратегии проектно-игровых действий для достижения поставленной цели (ИУК-1.2);

- формирование когнитивного и аксиологического критериев готовности игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- формирование готовности проектировать и использовать игровые методы, средства и технологии в развитии и воспитании детей раннего и дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей (ОПК-6.2);

- развитие умений открывать ценности и смыслы проектно-игровой деятельности в контексте профессий будущего, использовать методы и технологии воспитания ребёнка в игровой деятельности с учетом особенностей возрастных и индивидуальных детей дошкольного возраста;

- развитие навыка учитывать основные тенденции развития образования как основу создания проектов о профессиях будущего с детьми раннего и дошкольного возраста (ОПК-8.1);

- развитие умений создавать различные виды проектов и способов проявления индивидуального стиля игропедагога в проектировании игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Особенности знаково-символической технологии представлены в средствах, которыми она реализовывалась:

- образцы типов игровых проектов по схемам, по условиям, по моделям, по ситуациям, по аналогам;

- инфографика - способ визуального представления научной информации средствами графического и коммуникационного игрового дизайна проекта (радиальные, сегментные, пошаговые, параллельные и др.);

- набор игровых элементов – знаки, фигуры, образы, роли, линии, механика, отношения, дизайн для создания инфографики.

Визуальные средства знаково-символической технологии направлены на стимулирование мотивации студентов к поиску информации для будущего игрового проекта, поскольку требуют ее трансформации из одной системы в другую (слово/текст, игровой знак, образ); обладают наглядностью, краткостью, лаконичностью, текстовой и цифровой доступностью.

Алгоритм реализации знаково-символической технологии:

- актуализация научных знаний в области геймификации, критический анализ и их систематизация, классификация игр для создания игрового проекта о профессиях будущего, проектов и методов их реализации проблемно-поисковыми, кейс-стади (механика игры);

- анализ вызовов геймификации, игровых ситуаций, прогнозирование результатов игрового проекта, когнитивно-игровой эксперимент – замысел игрового проекта;

- кодирование и декодирование научного текста отобранными студентами знаками и символами, обмен и передача научной информации необходимой для создания игрового проекта коммуникативно-диалоговые методами и знаково-символическими средствами (схемы, модели, рисунки, инфографика и др.);

- схематизация игрового проекта с помощью различных шаблонов инфографики, раскрывающей логические многосторонние взаимосвязи игрового проекта о профессиях будущего.

Смысл знаково-символической технологии состоит в формировании профессиональных новообразований: способность осуществлять перевод

теоретических знаний по геймификации в образ/символ, в идеограмму и игровой проект; в овладении студентами навыками кодирования и декодирования информации / ценностей в проектно-игровой деятельности.

Проектно-геймификационная технология обеспечивала реализацию проектного модуля. *Цели проектно - геймификационной технологии:*

- развитие способности проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6);
- развитие готовности использовать ценностный потенциал игры в развитии детей раннего и дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей (ОПК-6.1);
- развитие готовности использовать игровые методы, средства и технологии в развитии и воспитании детей раннего и дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей (ОПК-6.2);
- формирование аксиологического и креативно-игрового компонента готовности игропедагога.

Особенности проектно - геймификационной технологии состоят в том, что она создает условия для переноса теоретических знаний о геймификации в проектно-игровую деятельность, осуществления когнитивного проектно-игрового эксперимента, открытия студентами различных граней проблемной игровой ситуации в педагогической деятельности, для развития критического, логического, креативного мышления, командного творческого поиска легенды игры, её ролей и правил, механики, игровых средств и др.

Алгоритм реализации проектно - геймификационной технологии:

- студенты формулируют цель и тему игрового проекта, разрабатывают паспорт игрового проекта о профессиях будущего самостоятельно или командой;
- студенты создают команду (студенческую или производственную) для обсуждения замысла игрового проекта о профессиях будущего и его

реализации в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации;

- преподаватель обозначает «реперные точки» для ориентации в процессе проектирования, соблюдения структуры игрового проекта (по модели WorldSkills): цели, задачи, содержания, способы организация проектно-игровой деятельности – роли, позиции, механика, дизайн, средства), технологии сопровождения и поддержки детей в проектно-игровой деятельности, средства оценки выполненного проекта, презентации и диссимилиации игрового проекта;

- командой создается программа разработки игрового проекта (план-схема / идиограмма, дорожная карта, модель);

- осуществляется презентация игрового проекта о профессиях будущего;

- организуется дискуссия об оригинальности и креативности игрового проекта о профессиях будущего;

- командная рефлексия результатов создания игрового проекта и определение «точек доработки» игрового проекта.

Смысл проектно-геймификационной технологии состоит в профессиональных новообразованиях: освоение новых профессиональных функций разработки игрового проекта о профессиях будущего; способность аргументировано доказывать оригинальность и новизну игрового проекта на основе теоретического обоснования (в аспекте геймификации и проектной деятельности); навыки проектирования и выбора способов решения задач проектно-игровой деятельности по приобщению детей к миру профессий будущего.

Диссеминация игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций. Цель диссеминации:

- расширение профессионального пространства взаимодействия педагогов, осваивающих инновационное содержание и технологии взаимодействия с детьми и их родителями / законными представителями по

приобщению детей дошкольного возраста к профессиям будущего, по ранней профессионализации;

- развитие способности учитывать основные тенденции развития образования как основу создания проектов о профессиях будущего с детьми раннего и дошкольного возраста (ОПК-8.1);

- развитие способности проектировать педагогическую деятельность для эффективной реализации образовательных маршрутов обучающихся как основы для обеспечения качества их образовательных результатов и проявления индивидуального стиля игропедагога в проектно-игровой деятельности (ОПК-8.2);

- формирование способов проявления индивидуального стиля игропедагога в проектировании и организации проектно-игровой деятельности по реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Основными каналами диссеминации выступают:

- *информационный канал:* подготовка методических указаний по реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- *коммуникационный канал:* профессиональные события (Профессии будущего – глазами студентов, Межпоколенный диалог о профессиях будущего и др.) в профессиональном сообществе;

- *цифровой канал:* вебинары для педагогов дошкольного образования; открытая цифровая площадка, где осуществлялась защита игрового проекта о профессиях будущего для детей дошкольного возраста.

Оценочно-рефлексивный компонент проектно-игровой модели представлен рефлексивной деятельностью студентов и экспертно-оценочной деятельностью преподавателей, направленных на выявление критериев готовности (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) будущих игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Рефлексивная деятельность студентов осуществлялась

с помощью чек-листа. Экспертно-оценочная деятельность преподавателей, направленная на оценку уровней готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, осуществлялась в соответствии с критериями и методами диагностики (см. параграф 2.1.).

Проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста представлена на рисунке 1.

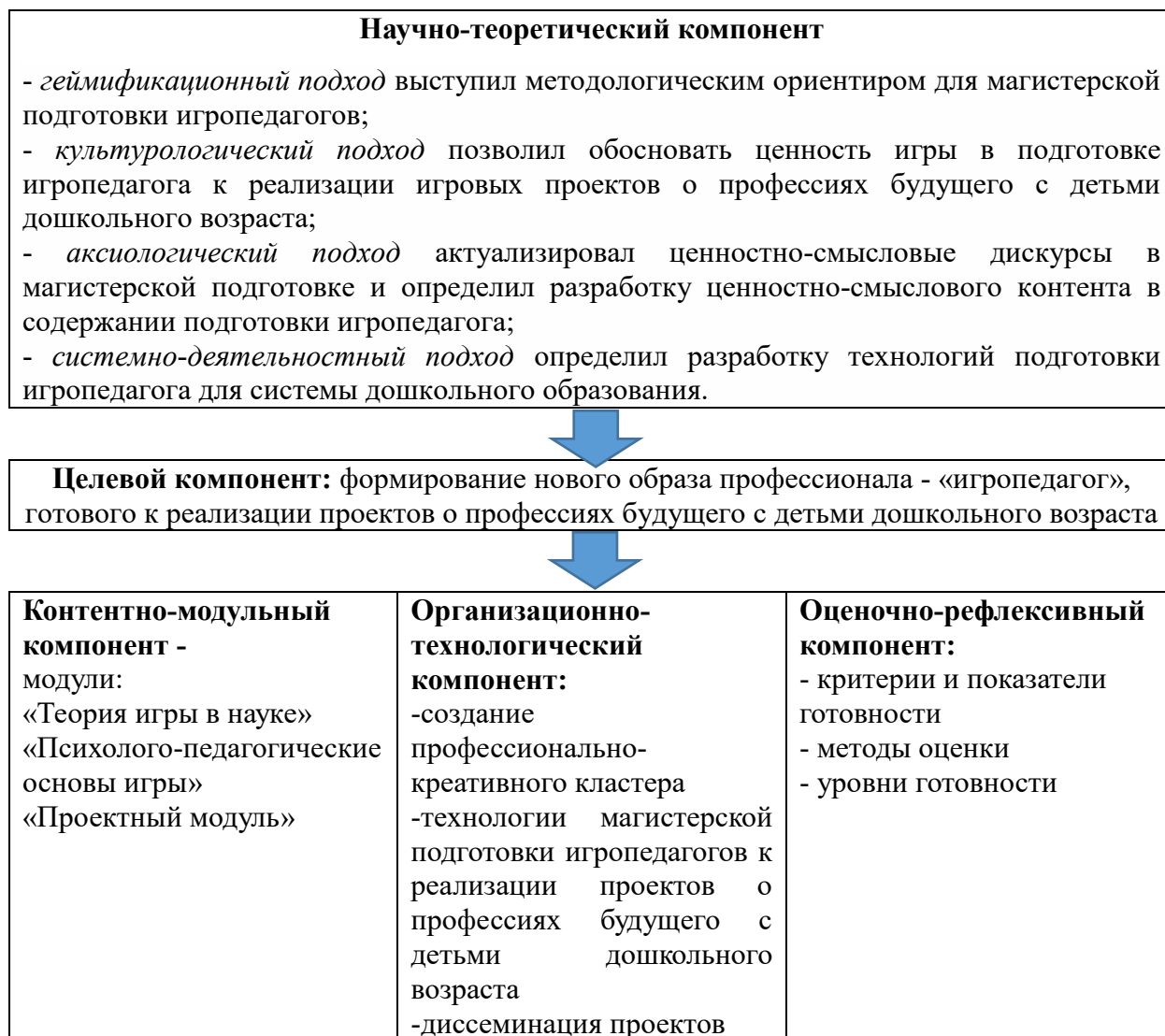


Рис. 1. Проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Эффективность магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста обусловлена следующими этапами:

- контентно-модульный этап трансформирует методологические подходы в образовательный контент и предполагает апробацию содержания модулей («Теория игры в науке», «Психолого-педагогические основы игры», «Проектный модуль»);

- организационно-технологический этап операционализирует целевой компонент (образ игропедагога) благодаря реализации профессионально-креативного кластера, видов организации учебной деятельности, технологий профессиональной подготовки магистрантов (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная), диссеминации разработанных игровых проектов в практику дошкольных образовательных организаций;

- оценочно-рефлексивный этап предполагает проведение мониторинга и оценку эффективности магистерской подготовки.

Подробное описание данных этапов представлено в параграфе 2.2.

Таким образом, проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста включает в себя компоненты:

- научно-теоретический, отражающий геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный подходы;

- целевой, направленный на формирование нового образа профессионала – игропедагога, готового к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- контентно-модульный, представляющий содержание модулей образовательной программы подготовки игропедагогов;

- организационно-технологический, содержащий профессионально-креативный кластер подготовки игропедагогов, технологии процесса

формирования готовности игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, каналы диссеминации проектов;

- оценочно-рефлексивный, отражающий критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего и методы оценки.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основе анализа теоретических исследований по проблеме геймификации позволил установить, что геймификация стала современным трендом образования, обусловленная цифровизацией общества, возникновением индустрии 4.0, VUCA-мира, детей поколений Z и Альфа. Геймификация в педагогической науке является концепцией, определяющей трансформацию подготовки педагогических кадров и открытие нового направления в подготовке педагогических кадров для системы дошкольного образования - игропедагога.

В исследованиях раскрыто понятие «геймификация» как подход к программному обеспечению для компьютерных игр; игровые механики, изменяющие поведение и действия групп людей в игровых условиях; «инструмент, позволяющий повысить результативность работы; способ организации профессиональной деятельности; игровые технологии для достижения результатов; принципы организации учебного процесса. В исследованиях изучены основные функции геймификации: информационная, культурно-просветительская. Ресурсами геймификации, изменяющие технологическую составляющую образовательного процесса вуза, названы: качественная работа с информацией; универсальность игровой деятельности; эмоциональные возможности игры; совместная командная работа, что позволяет корректировать действия, нестандартные роли в творческом процессе саморазвития.

В геймификации сложились различные модели: целый игровой мир для обучения, модель PBL, модель Олаха, расширенная модель LM-GM. Модели геймификации представляют целостный виртуальный мир (учебный курс) с его игровыми механиками, отражающими алгоритм действий при реализации геймификации в образовании. Эффекты в геймификации достигаются на основе учета следующих условий: педагог и студенты становятся со-дизайнерами в определении целей и содержания обучения; представлена возможность учиться на своих ошибках в процессе соревнования и решения

учебных проблем; наличие обратной связи и индикаторов для выполнения заданий и т.п. На основе концепции геймификации осуществляется проектирование современных моделей, систем, технологий организации учебной деятельности и образовательной среды вуза.

Геймификация в педагогической науке признана как теория и практика образования, определяющая методологию проектирования и закономерности образовательной деятельности: интеграция принципов и механизмов для неигровых задач, научная дисциплина и инновационные результаты деятельности, концептуальные игровые идеи и эффективное решение управленческих задач, системный процесс обучения и образовательный маршрут к цели и др. В концепции геймификации обоснованы: структура процесса геймификации, направленность процессов на повышение качества образования, принципы мотивации студентов в достижении цели, направленность на ценностные ориентации и т.п.

Анализ публикаций зарубежных исследователей по проблеме геймификации позволил установить сложившиеся теории: теория постановки целей; теория самоэффективности; теория социального сравнения; теория потока; теория оперантного обусловливания; теория самоопределения. Ученые доказывают, что эффекты в обучении достигаются интеграцией игровой и учебной деятельности. Геймификация в высшем образовании определена как технология обучения студентов, приобщения их к будущей профессии – игропедагога. Анализ научных работ по проблеме геймификации образования в высшей школе высветил проблему: отсутствие исследований, направленных на осмысление методологии и технологии подготовки востребованного педагога для системы дошкольного образования – игропедагога.

Проектная профессиональная деятельность рассматривается как одно из условий обеспечения качества подготовки педагога в новых трансформирующихся условиях общества. В исследованиях учёными изучаются теоретические основания проектирования, имеющие свою научную

историю. Метод проектов изначально был направлен на реализацию собственных интересов и потребностей обучающихся в реальной деятельности, которая создавала пространство свободы выбора. В исследованиях выделены четыре вида проектов: созидательные, потребительские, развлекательные. В России в начале XX века метод проектов призван как демократический метод обучения, ориентированный на сотрудничество учителя и ученика, но не был признан традиционной педагогикой. В XXI веке в контексте новых социальных вызовов актуализировались идеи проектной деятельности. В педагогической науке раскрыты методологические проблемы проектной деятельности; представлены обобщённая модель, периоды зарождения метода проектирования; научно обоснован метод проектов, описаны его особенности и специфика внедрения в педагогическую практику; изучаются новые направления использования метода проектов в обучении студентов к будущей профессиональной деятельности.

В современных исследованиях изучаются нововведения в проектном обучении; изменение взгляда человека на мир методом проекта; виды программирования и проектирования в образовании; раскрыты особенности педагогического проектирования инновационных систем; определён компонентный состав педагогического проектирования инновационных систем. В исследованиях проектная деятельность определена как метод обучения, обеспечивающий развитие творческого мышления студентов. Проектирование в данном исследовании рассматривается как условие, позволяющее подготовить специалиста нового типа – игропедагога, способного создавать и реализовывать игровые проекты, приобщая детей дошкольного возраста к профессиям будущего. Эффективность проектной деятельности обеспечивается целеполаганием, предсказуемым результатом и предполагаемым продуктом. В проектной деятельности предусмотрены риски и возможности разрешения противоречий, существующих в системе образования и подготовки педагогов в системе высшего образования.

Педагогическое проектирование понимается как совокупность сложных осознанных действий студента по целенаправленному изменению объекта на основе ранее полученных проектировочных знаний и навыков. Педагогическими условиями развития педагогического проектирования в исследованиях отмечены: логика процесса педагогического проектирования, организация непрерывной проектировочной деятельности, включение студента в рефлексию проектировочных действий.

В представленном исследовании изучается феномен проектно-игровой деятельности, ориентированной на раскрытие внутреннего мира субъектов. В исследованиях подчеркнута интеграция проектных и игровых технологий обучения студентов, развития творчества, свободы выбора, высокой степени самостоятельности студентов. Обоснованы преимущества проектно-игрового метода: прямое вовлечение участников в разработку проектно-игровой ситуации; игровая вовлечённость и конкурентная борьба; опыт деятельности максимально приближен к реальности; развитие навыков взаимодействия; высокая адаптивность проектно-игрового метода; развитие навыков креативного мышления у участников.

Доказано, что подготовка студентов к проектно-игровой деятельности является сложноорганизованным процессом, предполагающим системные преобразования всего образовательного процесса в вузе. В настоящее время отсутствуют исследования, посвящённые подготовке студентов - игропедагогов к разработке и реализации проектов, посвящённых профессиям будущего, что актуализирует тему исследования.

На основе данных теоретического анализа исследований разработана проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагога. Теоретическими подходами к проектированию модели выступили геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный. Компонентами проектно-игровой модели явились научно-теоретический; целевой, направленный на формирование нового образа профессионала - «игропедагог», готового к реализации проектов о профессиях

будущего с детьми дошкольного возраста; контентно-модульный, представляющий содержание модулей образовательной программы подготовки игропедагогов; организационно-технологический, содержащий профессионально-креативный кластер, технологии организации процесса формирования готовности игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, каналы диссеминации игровых проектов; оценочно-рефлексивный, отражающий критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего и методы оценки их уровней.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная апробация магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

2.1. Особенности практики магистерской подготовки педагогов для организации игровой и проектной деятельности с детьми дошкольного возраста

Теоретический анализ исследований позволил определить методологические и теоретические основы исследования, выявить противоречия между состоянием научной теории и практики подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, установить фактическое отсутствие подготовки игропедагога для системы дошкольного образования, разработать проектно-игровую модель магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, представленную в параграфе 1.3.

Педагогический эксперимент осуществлялся с 2021 по 2024 гг. на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет») в три этапа: констатирующий этап, формирующий и контрольный, каждый из которых имели специфические цели и задачи. В исследовании приняли участие всего 112 студентов, из них, 57 студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская образовательная программа «Игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста» (экспериментальная группа) и 55 студентов, обучающихся на программе профессиональной переподготовки «Игропедагог» (контрольная группа).

Цель констатирующего этапа педагогического эксперимента: изучение особенностей практики подготовки студентов для организации проектно-игровой деятельности с детьми дошкольного возраста.

Задачи констатирующего этапа исследования:

1. Разработать критерии, показатели, уровни готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми.
2. Установить уровень когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов.
3. Определить уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов.
4. Изучить уровень креативно-игрового критерия в реализации проектов о профессиях будущего с детьми.
5. Выявить уровни готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми.

Решая первую задачу исследования, определили критерии, показатели и уровни готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

В разработке критериев, показателей и уровней готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста мы обратились к работам М.В. Кларина, который отмечал, что в условиях насыщенной информационной среды трансформируется роль педагога, которому необходимо поддерживать инициативу обучающихся, их активный диалог с миром для создания ценного, запоминающегося опыта [94]. Основными критериями готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста являются: когнитивный, аксиологический и креативно-игровой.

В разработке когнитивного критерия мы опирались на теорию познания Б. Блума – таксономия познания, раскрывающая шесть уровней обучения, где актуализирована самостоятельность обучающегося [207; 244]. Теория познания значима в век информационных технологий, позволяющих студентам самостоятельно осуществлять открытия новых знаний, областей науки, инновационных технологий. В стандарте высшего образования

Южного федерального университета эта позиция заявлена как профессиональная компетенция.

Аксиологический критерий обоснован федеральной образовательной программой дошкольного образования, в которой определено ценностное ядро как основа воспитания духовно-нравственной личности. Контекст игры, по словам М. М. Бахтина, создаёт атмосферу, значимую для развития личности (смена ролей, позиций, отношений, реальные и игровые ситуации, риски, достижение цели и др.), что придаёт игре интеллектуальную наполненность и эмоциональную выразительность [25]. Реальные предметы и действия в игре приобретают особые ценности и смыслы, которые изменяют не только дизайн игры, но и модели поведения ребёнка, влияют на его потребности, мотивы, интересы, устремления, творческие возможности, внутренний мир играющего.

Креативность является фундаментальным аспектом человеческой природы и профессиональной педагогической деятельности, которая проявляется на основе потребности педагога к самореализации. Творческий потенциал студентов позволяет им генерировать новые оригинальные идеи (реальные или абстрактные). Normee bt Abdul Rahman заявил, что творческое мышление направлено на использование основных мыслительных операций для расширения или создания новых идей [279]. Творчество педагога связано с трансформацией своего опыта и теоретических знаний. Благодаря опыту и знаниям, студенты стремятся сформулировать множество идей в различных точках зрения, чтобы создать новую идею или продукт более качественные, чем ранее, найти эффективное средство решения педагогической проблемы. Т. Rickards отмечает: «Творчество предполагает выход из тупика и открытие возможностей» [286]. По мнению R. E. Yager, из человеческих способностей значимыми являются: визуализация, создание мысленных образов, объединение объектов и идей новыми способами, создание альтернативных или необычных способов использования объектов, решение проблемы и головоломок, жизнеспособные объяснения объектам и явлениям в природе,

разработка тестов для проверки и объяснения визуализаций, проектирование устройства и машины, генерирование необычных идей, обмен информацией с другим лицами, для которых были представлены и проиллюстрированы доказательства [298]. Критерии, показатели и уровни готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Критерии, показатели и уровни готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Уровень	Критерий	Показатели
Высокий	Когнитивный	-знает современные подходы к организации проектной и игровой деятельности; -знает способы организации игровой деятельности детей -знает способы организации проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям -умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности,
	Аксиологический	-понимает ценность игровой деятельности в развитии детей; -понимает ценность проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего -понимает ценность педагогической деятельности по приобщению к профессиям будущего
	Креативно-игровой	-способен творчески изменять свои игровые позиции, образы и роли; -способен проявлять творчество в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе; -способен организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста; -способен организовать проектно-игровую деятельность по приобщению детей к профессиям будущего
Средний	Когнитивный	-умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности, -знает способы организации игровой деятельности детей -знает способы организации проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям
	Аксиологический	-понимает ценность игровой деятельности в развитии детей; -понимает ценность проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего
	Креативно-игровой	-способен проявлять творчество в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе;

		-способен организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста
Низкий	Когнитивный	-знает традиционные способы организации игровой деятельности детей -знает традиционные способы организации проектной деятельности
	Аксиологический	-не точно определяет ценность игровой деятельности в развитии детей; -не точно определяет ценность проектной деятельности в развитии детей
	Креативно-игровой	-способен проявлять самостоятельность в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе; -способен организовать проектную деятельность детей согласно образцу

Вторая задача констатирующего этапа педагогического эксперимента, связанная с установлением уровня *когнитивного критерия* готовности студентов к реализации проектов, решалась **методом анкетирования** (средство – авторский опросник) (приложение 1). Данный опросник позволил получить информацию о понимании студентами сущности проектно-игровой деятельности, её содержании, о профессиях будущего, значимых для детей дошкольного возраста, о трудностях при организации проектной и/или игровой деятельности, а также о способах организации игровой деятельности детей. Валидность и надежность авторского опросника обеспечены тщательной разработкой вопросов, основанных на теоретическом анализе проблемы. Вопросы были однозначными и понятными респондентам. Открытые вопросы позволили получить качественные данные о мотивации, личных целях и трудностях, с которыми сталкиваются студенты.

Качественный анализ результатов выявил всего 9,7% в экспериментальной группе и 9,8% студентов в контрольной группе, отнесенных к *высокому уровню*, который характеризовался такими показателями: студенты не точно представляли современные подходы к организации проектной и игровой деятельности, особенно затруднялись в описании культурологического подхода, отражающего ценности культуры; некоторые студенты смогли самостоятельно осуществлять поиск информации

о проектной и игровой деятельности; студенты несколько затруднялись назвать способы организации игровой и проектной деятельности детей согласно структуре деятельности (по А.Н. Леонтьеву); фактически никто из студентов экспериментальной и контрольной групп не описал компетенции и функции профессий будущего.

Средний уровень когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего проявился достаточно высоким процентом: 73,1% в экспериментальной группе и 59,3% в контрольной группе. Студенты данного уровня самостоятельно находили информацию о проектной и игровой деятельности, но не дифференцировали научные подходы, определяющие организацию проектной и игровой деятельности дошкольников, что, несомненно, снижает качество развития личности ребенка; студенты называли способы организации игровой деятельности детей, но не соотносили их с проектной деятельностью; профессии будущего студенты придумывали, но они не соответствовали описанию в Атласе новых профессий.

Низкий уровень когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов был выявлен в экспериментальной группе - 17,2% и в контрольной группе - 30,9%. Студенты проявляли самостоятельность в проектировании игровой деятельности в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО), а проектную деятельность осуществляли по образцу, и фактически не проявили педагогического творчества в проектной деятельности. Количественные данные отражены в таблице 2.

**Таблица 2.- Уровни сформированности когнитивного критерия
готовности студентов к реализации проектов
(констатирующий этап, ЭГ и КГ в %)**

Уровни/ критерии	Когнитивный	
	ЭГ	КГ
Высокий	9,7	9,8
Средний	73,1	59,3
Низкий	17,2	30,9

Третья задача констатирующего этапа педагогического эксперимента, связанная с определением уровня *аксиологического критерия* готовности студентов к реализации проектов, решалась модифицированной **методикой оценки ценностных ориентаций М. Рокича** (Приложение 2): «Насколько для вас важны следующие ценности для организации проектной и игровой деятельности». Методика М. Рокича измеряет систему ценностей личности, разделяя их на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). В контексте диссертации исследовались инструментальные ценности, связанные с творчеством, развитием, обучением, помощью другим людям, сотрудничеством и профессиональным успехом. Оценка динамики ценностных ориентаций позволяет судить о влиянии образовательной программы на формирование ценностных установок, соответствующих профессии игропедагога. Этот опросник также может показать, как студенты соотносят традиционные ценности с ценностями, связанными с новыми технологиями и профессиями будущего. Методика М. Рокича — это стандартизированный и валидизированный метод, широко используемый в психологии и педагогике. Он имеет доказанную надежность и валидность, предоставляет количественные данные о рангах различных ценностей, что позволяет сравнивать их выраженность у разных студентов и отслеживать изменения в динамике. Студентам предлагалось оценить значимость инструментальных ценностей по шкале от 1 до 5. Количественный анализ результатов решения третьей задачи представлен в таблицах 4, 5.

Высокий уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов представлен в экспериментальной и контрольной группах в процентном отношении с незначительными различиями: ЭГ - 19,5% и КГ - 9,8%. По данному критерию мы наблюдаем на высоком уровне значительный разрыв, который мы объясняем подбором студентов с различным базовым образованием, а в контрольной группе — это студенты с базовым дошкольным образованием. Студенты обозначали ценности

(развитие психических функций, коммуникаций, опыта общения и т.п.) в игровой деятельности в развитии различных сфер личности ребенка дошкольного возраста, но слабо дифференцировали специфику ценностей в игровой и проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего. Например, студенты ценность игры и проектной деятельности видели в развитии творчества детей, хотя ценность игры – это и развитие социальных отношений и социального опыта (А.В. Запорожец и др.), а в проектной деятельности – это создание команды, которая обеспечит достижение оригинального творческого продукта.

Средний уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов представлен пониманием студентами ценностей игровой деятельности в развитии детей, проектной деятельности по приобщению детей к профессиям будущего. На данном уровне установлены незначительные различия - ЭГ – 70,7%, КГ – 69,4%. Например, ценность проектной деятельности определена как ознакомление с профессиями будущего, а не открытие ценности профессии будущего для изменения общества и развитие Человека.

Низкий уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов отражает не точное определение ценностей игровой деятельности в развитии детей, ценностей проектной деятельности в развитии детей. Студенты в основном свое внимание сконцентрировали на познавательный аспект игровой и проектной деятельности, но не на ценностные дискурсы. На низком уровне обнаружены значительные отличия по количественному показателю: ЭК – 9,8% и КГ – 20,8%, что соотносится с данными высокого уровня аксиологического критерия. Количественные данные отражены в таблице 3.

Таблица 3. – Уровни сформированности аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов (констатирующий этап, ЭГ и КГ в %)

Уровни/	Аксиологический
---------	-----------------

критерии	ЭГ	КГ
Высокий	19,5	9,8
Средний	70,7	69,4
Низкий	9,8	20,8

Изучение выбора студентами инструментальных ценностей, позволило установить, что *низкий уровень* результатов представлен по следующим инструментальным ценностям: высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), непримиримость к недостаткам в себе и других, аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел), смелость в отстаивании своего мнения, терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) – 6 ценностей.

Средний уровень установлен по следующим инструментальным ценностям: воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения), жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора), образованность (широта знаний, высокий культурный уровень), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями), честность (правдивость, искренность), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) – 9 ценностей.

Высокий уровень установлен по следующим инструментальным ценностям: исполнительность дисциплинированность, ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) – 3 ценности. Среднее значение инструментальных ценностей представлено в таблице 4.

Таблица 4. – Среднее значение инструментальных ценностей, выбранных студентами (констатирующий этап)

Инструментальные ценности	Среднее арифмет	Среднее арифмет
---------------------------	-----------------	-----------------

	ическое значение ЭГ	ическое значение КГ
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	4,09	3,9
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	4,63	4,1
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	3,36	3,25
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	4,63	4,01
Исполнительность дисциплинированность	5	5
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	4,81	3,9
Непримиримость к недостаткам в себе и других	3,63	3,25
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	4,45	3,9
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	5	4,3
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	5	5
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	4,54	3,8
Смелость в отстаивании своего мнения	4,18	3,23
Чуткость заботливость	4,45	4,5
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	4,36	3,2
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	4,54	4,54
Твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями)	4,63	3,74
Честность (правдивость, искренность)	4,81	4,3
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	4,81	4,8

На констатирующем этапе эксперимента установлено, что в экспериментальной и контрольной группах фактически отсутствуют различия у студентов в понимании инструментальных ценностей. Эта таблица результатов диагностики, где показаны средние арифметические значения по выбору инструментальных ценностей, которые, по мнению студентов, необходимы игропедагогу для реализации проектов. Исходя из указанных данных, распределили студентов по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Четвёртая задача констатирующего этапа педагогического эксперимента, связанная с изучением уровня проявления *креативно-игрового критерия* готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего, решалась *методом наблюдения за выполнением студентами творческого игрового задания «Игровая механика в проекте о профессиях будущего»* (Р.М. Чумичева, Л.Е. Кудинова). Это задание позволяет оценить практические навыки студентов в разработке игровых механик, их способность применять знания о профессиях будущего при создании игровых проектов, их креативность и умение интегрировать игровые элементы в проектную деятельность, умение работать в команде, генерировать идеи и решать проблемные ситуации в игровом контексте. Валидность и надежность этого метода обеспечивается тем, что задание имитирует реальную профессиональную деятельность игропедагога. Критерии оценки задания (например, оригинальность идеи, функциональность игровой механики, соответствие возрасту детей, четкость правил) являются четкими и однозначными. Задание предоставляет как количественные (оценки экспертов), так и качественные данные (описание игровых механик, анализ творческого процесса), позволяет выявить сильные и слабые стороны студентов в разработке игровых проектов, их индивидуальный стиль и подходы к решению творческих задач.

Студентам предлагается изучить карточки: одна с изображением профессии будущего из Атласа будущих профессий (дизайнер визуальных миров, игромастер, парковый эколог и др.); вторая карточка разделена на две части, слева – представлены структурные элементы проектной деятельности (знаки целей, проблемной ситуации, средств ее решения, ожидаемый результат), справа – чистая сторона листа; третья карточка с изображением элементов игровой механики. Студенту представлена инструкция творческого задания: создать эскиз игрового проекта о профессии будущего, изображенной на картинке, знаками; выбрать в качестве знаков - элементы игровой механики (образы человека данной профессии и средств его деятельности, знаки правил

деятельности (запрещающие, предупреждающие, помогающие и др.); нарисовать элементы игровой механики на правой половине чистого листа, соотнеся со структурными элементами проектной деятельности.

Качественный анализ показателей *креативно-игрового критерия* готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего показал следующее. *Высокий уровень* креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной и контрольной группах не выявлен. Студенты затруднялись, некоторые стеснялись проявлять игровые ролевые позиции, затруднялись в проектировании игрового замысла, способов мотивации детей к проектированию через игровой образ профессии будущего.

Средний уровень креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной и контрольной группах отличался значительным разрывом в процентном отношении: ЭГ - 90,3% и КГ - 60,3%. Такие показатели мы можем объяснить тем, что студенты экспериментальной группы не были связаны стереотипами педагогической деятельности и были более свободны в создании замысла игры и проекта. Студенты контрольной группы ориентированы на некоторые сложившиеся уже педагогические стереотипы в профессиональной деятельности. Однако, студенты обеих групп придумывали игровые сюжеты для проектной деятельности достаточно успешно, но затруднялись связать их с профессиями будущего, проявляли способность организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста, но не в игровом формате.

Низкий уровень креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной и контрольной группах значительно различался в процентном отношении: ЭГ - 9,7% и КГ - 40,7%. Студенты проявили самостоятельность в проектировании игровой деятельности и элементы творчества в проектной деятельности, созданной по образцу. Различия по данному критерию в экспериментальной и контрольной группах связаны с тем, что студенты обучались на различных

образовательных программах и контингент участников также отличался – в экспериментальной – воспитатели ДОО и специалисты из других отраслей, а в контрольной – заведующие и старшие воспитатели, методисты, и мотивы выбора образовательных программ были различными. Количественные данные об уровнях креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов представлены в таблице 5.

Таблица 5. - Уровни сформированности креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов (констатирующий этап, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Креативно-игровой	
	ЭГ	КГ
Высокий	0	0
Средний	90,3	59,3
Низкий	9,7	40,7

Пятая задача констатирующего этапа педагогического эксперимента, связанная с выявлением уровня готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми, решалась **методом сравнительного анализа эмпирических данных и нахождение среднего арифметического значения по разработанным критериям**. По результатам проведенного обследования среднее арифметическое значение уровня готовности педагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста выявлено:

- преобладание *среднего* в ЭГ - 78% и КГ - 62,6%; и *низкого* в ЭГ - 12,2% и в КГ - 30,8%;

- *высокий уровень* представлен в следующем соотношении в ЭГ - 9,7% и в КГ - 9,8%. Количественные данные результатов решения пятой задачи констатирующего этапа исследования отражены в таблице 6 и в диаграмме на рисунке 2.

Таблица 6. - Сводные данные об уровнях готовности студентов к реализации проектов (констатирующий этап, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Когнитивный		Аксиологический		Креативно-игровой		Среднее арифметическое значение	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	9,7	9,8	19,5	9,8	0	0	9,7	9,8
Средний	73,1	59,3	70,7	69,4	90,3	59,3	78	62,6
Низкий	17,2	30,9	9,8	20,8	9,7	40,7	12,2	30,8

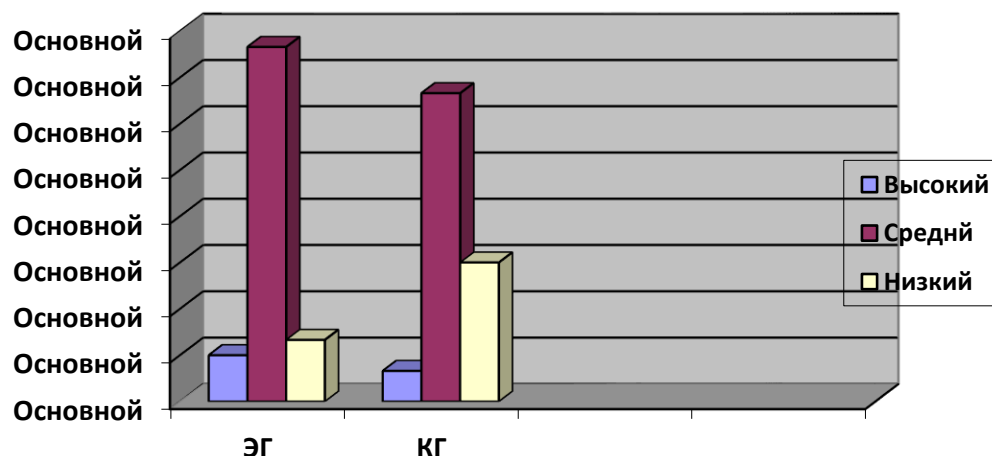


Рис. 2. Диаграмма уровней готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (констатирующий этап, ЭГ и КГ в %)

Количественный анализ результатов констатирующего этапа исследования по всем критериям (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) в сочетании с качественной интерпретацией результатов в экспериментальной и контрольной группах позволил выявить следующее:

- преобладание среднего уровня готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (ЭГ - 78% и 62,6%), что объясняется традиционным подходом в подготовке педагогов для системы дошкольного образования, где игровые и проектные технологии не являлись системообразующими;

- низкий уровень готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (ЭГ - 12,2% и КГ - 30,8%), что связано с отсутствием целенаправленной подготовки кадров к

организации проектно-игровой деятельности в образовательных программах бакалавриата.

Критериальные различия готовности студентов к реализации проектов (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) в экспериментальной и контрольной группах незначительные. Это свидетельствует о дефиците практико-ориентированных заданий в образовательных программах бакалавриата, а также о том, что в магистратуру имеют право поступать те, кто сдал вступительные испытания, но не осваивал программы бакалавриата по профилю «Дошкольное образование». Как следствие, у них отсутствуют компетенции, необходимые для организации проектной и игровой деятельности детей.

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа исследования в экспериментальной и контрольной группах позволил выявить преобладание среднего уровня готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Отличия данных по критериям готовности студентов к реализации проектов (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) в экспериментальной и контрольной группах не значительные, но в контрольных группах все-таки показатели ниже по среднему и низкому уровням готовности к реализации проектов о профессиях будущего.

Полученные качественные и количественные данные на констатирующем этапе эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения формирующего этапа педагогического эксперимента, цель которого состоит в апробации проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, представленной в параграфе 1.3. и этапы процесса магистерской подготовки.

2.2. Апробация этапов процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента выявили недостаточный уровень готовности студентов – будущих игропедагогов – к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, что обосновывает необходимость формирующего этапа исследования. Исследование проводилось на базе кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ЮФУ, где разработана и реализуется магистерская программа «Игропедагог для работы с детьми раннего и дошкольного возраста».

Цель формирующего этапа педагогического эксперимента: опытно-экспериментальным путем апробировать проектно-игровую модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста и этапы процесса магистерской подготовки.

Задачи формирующего этапа:

1. Обеспечить реализацию контентно-модульного компонента модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

2. Апробировать организационно-технологический компонент модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

3. Реализовать мониторинг магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

В решении поставленных задач формирующего этапа педагогического эксперимента автор исследования принимал личное участие как экспериментатор и старший преподаватель кафедры дошкольного образования, реализующий указанные модули образовательной программы.

Решение первой задачи (контентно-модульный этап) по внедрению содержания модулей образовательной программы магистратуры обеспечило условия для освоения студентами ключевых характеристик игропедагога, определяющих готовность к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Апробация модуля «Теория игры в науке», направленного на овладение студентами компетенциями в сфере новых научных исследований в области геймификации и понимания игры с позиции различных отраслей науки, позволила выявить изменения в когнитивном критерии готовности. Несмотря на базовые знания об игре и игровой деятельности детей дошкольного возраста, у студентов наблюдалась нечёткость в понимании игровых механик и собственной позиции в проектной и игровой деятельности. Содержание модуля сформировало педагогическую философию на междисциплинарном уровне и новую систему взглядов на игру и геймификацию как основу методологической культуры будущего игропедагога. Студенты освоили самостоятельный поиск необходимой информации к лекционным и практическим занятиям, анализ и сравнение различных точек зрения в вопросах теории игры. Однако выявились сложности в интерпретации научных текстов и прогнозировании возможности их применения в проектно-игровой деятельности с детьми.

Преимущество модуля состоит в формировании когнитивного критерия и в том, что темы модуля раскрываются на основе междисциплинарных связей, которые формируют гибкость мышления, новый взгляд на возможности игры в различных видах педагогической деятельности; целевую направленность на развитие личности ребенка дошкольного возраста через междисциплинарные связи. Раздел 1 «Игра в точных и естественных науках» стал открытием для многих студентов. Они привыкли рассматривать игру в контексте педагогики и психологии, но знакомство с математическими и экономическими моделями игры изменило их представление о её глубине и универсальности. Изучение теории игр оказалось наиболее интересным: студенты исследовали

классические примеры, такие как «дилемма заключённого», анализировали стратегии и пробовали применить их к реальным педагогическим ситуациям. Рассмотрение игры с точки зрения биологии также вызвало большой интерес. Студенты изучали эволюционные аспекты игры, её роль в обучении и адаптации животных, а также связь между игрой и развитием мозга. Знакомство с психоаналитическими и бихевиористскими теориями игры позволило студентам взглянуть на игру с разных точек зрения. Они изучали роль игры в выражении подсознательных желаний и конфликтов, а также её значение в формировании поведения и привычек.

Раздел «Игра в гуманитарных науках» погрузил студентов в мир философии, культурологии и этнографии, раскрыв новые грани понимания игры как культурного и исторического феномена. Изучение трудов древнегреческих философов, Ф.Г. Юнгера, О. Финка и Й. Хейзинги позволило студентам понять, что игра является неотъемлемой частью человеческой культуры и имеет глубокий философский смысл. Они обсуждали, насколько игра может быть пространством свободы и творчества, а также какие ограничения накладывает на неё культуры и общество. Студенты изучали роль игры в формировании культуры и идентичности, а также её связь с историческим развитием общества, рассматривая игру в культурологии и культурно-историческом подходе. Работы М. Мид в контексте этнографического изучения игры показали студентам, что игра может быть мощным инструментом для изучения культуры и общества.

В процессе освоения данного модуля у студентов проявлялись творческие замыслы и темы будущих проектов о профессиях будущего на основе изученных научных подходов. Примеры представлены в таблице 7.

Таблица 7. – Творческие темы проектов, предложенные студентами

ФИО студента	Научный подход	Тема проекта
Наталья Г.	Геймификационный	Космические экспедиции в будущее
Сабина П.		Сад на крыше – городские фермеры
Ксения Ф.		Архитектор умного города
Светлана С.	Культурологический	Архитектор виртуальных миров
Татьяна Х.		Художник – дизайнер дополненной Красоты

		реальности
Полина П.	Аксиологический	Цифровой медиатор: ценности мира и безопасности
Елизавета С.		Эксперт по здоровой одежде будущего
Ирина И.	Системно-деятельностный	Повар-биотехнолог: питание будущего
Анастасия Ф.		От эко-волонтёра к оператору дронов: профессии будущего в защите природы

По итогам модуля «Теория игры в науке» было уточнено содержание модуля «Психолого-педагогические основы игры». Оно усиливает эффекты в проявлении критериев готовности педагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Модуль помог студентам увидеть игру как междисциплинарный феномен, изучаемый разными науками. Они научились критически оценивать различные теории и подходы к изучению игры. Модуль стимулировал творчество и инновации, вдохновляя студентов на разработку новых игровых проектов. Они получили глубокое понимание теории игр и геймификации.

Освоение модуля «Теория игры в науке» стало важным этапом формирования готовности будущих педагогов к реализации проектно-игровой деятельности с детьми. Тем не менее отмечено, что у многих студентов ещё не проявились аксиологический и креативно-игровой критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего для детей дошкольного возраста, а также способность стратегического видения педагогических действий для достижения поставленной цели.

Модуль «Психолого-педагогические основы игры», цель которого заключалась в формировании профессиональной компетентности в области психологии и педагогики игры и практической готовности к реализации идей геймификации в проектно-игровой деятельности детей дошкольного возраста, стал для студентов ключевым звеном в формировании целостного представления об игровой деятельности и позволил выявить изменения когнитивного и аксиологического критериев в заданных педагогических условиях формирующего этап эксперимента.

Новым контентом содержания модуля «Психолого-педагогические основы игры» в магистратуре явились психологические закономерности развития детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности, которыми необходимо с помощью педагогических метода управлять и достигать результатов согласно обозначенным в ФОП ДО характеристикам развития ребенка; механизмы геймификации и дизайн игры в проектной деятельности о профессиях будущего, что обеспечивает поиск педагогических технологий интеграции игровой и проектной деятельности. Именно эти новые контенты, с одной стороны, определяют гибкость и неординарность развития педагогического мышления будущих игропедагогов, как основы их творческой педагогической деятельности, а с другой, наращивают показатели когнитивного и аксиологического критерия готовности к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Раздел «Психологические основы игры» был направлен на формирование у студентов глубокого понимания психологического смысла игры, её роли в развитии личности ребёнка, а также навыков диагностики и коррекции с помощью игровых средств. Студенты изучали различные теории игры, рассматривали её как ведущий вид деятельности дошкольника, анализировали ролевые и реальные взаимоотношения детей в сюжетно-ролевой игре, а также значение детско-взрослых сообществ в игровой деятельности. Освоение понятий «конвергентная» и «дивергентная» игра позволило студентам лучше понять различные типы игрового поведения детей и подбирать наиболее подходящие игровые задания для развития их творческих способностей. Студенты анализировали игры в детском саду и определяли, какие из них являются конвергентными (направленными на поиск единственно правильного решения), а какие – дивергентными (направленными на генерирование множества идей). Затем они разработали серию дивергентных игр, направленных на развитие воображения, фантазии и творческого мышления у детей.

Изучение причин возникновения конфликтов в играх позволило студентам освоить различные стратегии их решения, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Они моделировали различные конфликтные ситуации, возникающие в играх, и отрабатывали навыки их разрешения. Они учились слушать детей, понимать их мотивы и находить компромиссы, учитывать интересы всех участников игры.

Изучение различных видов игрушек и их влияния на развитие психических процессов, эмоциональной сферы и личности ребёнка позволило им разработать классификацию игрушек с учётом их развивающего потенциала. Они выделили игрушки, способствующие развитию сенсорных навыков, мелкой моторики, воображения, логического мышления и социальных навыков. Затем они проанализировали игрушечный фонд детских садов и предложили рекомендации по его оптимизации с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Освоение методов психологической диагностики игры позволило студентам выявлять особенности психического развития ребёнка, его эмоциональное состояние и социальные навыки. Они также изучали возможности психолого-педагогической коррекции средствами игры, учились разрабатывать индивидуальные программы коррекционных игр, направленных на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной регуляции и познавательной активности детей.

В процессе освоения содержания данного раздела студенты успешно открывали психологические смыслы игры в развитии ребенка в проектной деятельности. Примеры приведены в таблице 8.

Таблица 8. – Представления студентов о психологических смыслах игры в развитии ребенка и в проектной деятельности

ФИО студента	Психологический смысл игры в развитии ребенка	Психологический смысл игры в проектной деятельности
Елизавета С.	- освоение ребенком позиции в системе отношения	- создает интерес к совместной командной деятельности
Ирина И.	- изучение ребенком ролевых	- берет на себя различные

	позиций взрослого в реальной жизни	роли в процессе работы в группе
Анастасия Ф.	- проигрывание желаемых, но не доступных ситуаций	- диагностика и проживание важных жизненных ситуаций
Светлана С.	- проигрывание значимых, иногда травмирующих ситуаций с терапевтической целью	- приобретение нового опыта выхода из нежелательных ситуаций
Татьяна Х.	- возможность для развития основных психических процессов	- диагностика, коррекция и развитие основных психических процессов
Полина П.	- развитие эмоционального и социального интеллекта	- умение управлять эмоциями при командной работе

Раздел «Педагогические основы игры» направлен на формирование у студентов знаний о педагогических аспектах организации игровой деятельности, её роли в воспитании и социализации детей, а также навыков педагогической диагностики и проектирования игровых пространств. Студенты изучали возможности использования геймификации в образовательном процессе, её преимущества и недостатки, а также принципы проектирования геймифицированных образовательных событий; структурные компоненты сюжетно-ролевой игры (сюжет, роль, правило, действие, предметное окружение), дидактической, подвижной, строительно-конструктивной, театрализованной и особенностям их развития в дошкольном детстве. На уровне магистратуры изучение этих аспектов отличается глубиной анализа, практико-ориентированностью и исследовательской направленностью. Особое внимание уделяется:

- изучению динамики компонентов в онтогенезе (например, эволюция роли от имитации действий к осознанию социальных отношений, по Д.Б. Эльконину);

- анализу влияния современных реалий (цифровые инструменты, профессии будущего и др.) на трансформацию сюжетов и предметного окружения;

- критической оценке теоретических моделей;

- определению ценностно-смыслового содержания игр.

Адаптация традиционных моделей игры к современным вызовам обеспечивает готовность магистрантов к инновациям в дошкольном образовании, в частности, в контексте профессий будущего.

Студенты изучали особенности организации игр о профессиях будущего, анализировали возможности использования этих игр для развития интереса к профессиям, формирования представлений о мире труда и развития профессиональных навыков. Изучая данную тему, студенты определили те профессии будущего, содержание которых доступно для понимания детьми дошкольного возраста: личный тьютор по эстетическому развитию, тайм-менеджер, куратор коллективного творчества, парковый эколог, эксперт по здоровой одежде, science-художник, специалист по робототехнике, дизайнер виртуальных миров, биотехнолог, сити-фермер, эколог-урбанист, специалист по альтернативной энергетике, космический гид, дизайнер образовательных игр. Основанием выбора данных профессий будущего выступили следующие параметры:

- психологическая адекватность: фокусировка на профессиях, знаки и символы которых доступны для понимания детьми дошкольного возраста (робот, ферма, космический корабль и т.п.); возможность создания материальных объектов для наглядности (растения, планета, костюмы, атрибуты и т.п.);

- соответствие требованиям ФГОС ДО: развивают личностные качества детей, например, любознательность (эксперименты science-художника), самостоятельность (контроль времени тайм-менеджером), ответственность (эко-миссии);

- акцент на геймификации: «эко-валюта» за достижения, датчики из фольги и т.п.

В отборе профессий будущего избегали профессий без зрительного образа (например, биоэтик), со статичными видами деятельности (анализ данных), шаблонными решениями (сборка готовых конструкторов). Выбранные профессии будущего трансформируют сложные футуристические

концепции в осязаемую игровую реальность, где ребёнок становится автором изменений («я вырастил растение для города», «я создал новогоднюю игрушку как science-художник. Это соответствует ключевой идее нашего исследования: профессии будущего в дошкольной образовательной организации являются не самоцелью, а инструментом развития креативности.

Примеры игровых проектов «Парковый эколог» и «Космическое Путешествие в Мир Профессий Будущего» представлены в Приложениях 6 и 7.

В процессе освоения модуля «Психолого-педагогические основы игры» студенты получили глубокое понимание психологических и педагогических основ игры, освоили методы диагностики и коррекции с помощью игровых средств, научились использовать игру как эффективный инструмент для воспитания, обучения и развития детей. Они открывали новые смыслы игры, дополняли изученные теоретические положения об игре как ведущем виде деятельности, изложенные в теоретическом наследии Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др. Для студентов это явилось определенным интеллектуальным научным турниром и сопричастностью к мысли и теории выдающихся ученых.

Проектный модуль стал кульминацией обучения студентов-магистрантов, так как был ориентирован на формирование опыта студентов в организации и реализации проектно-игровой деятельности погружения детей дошкольного возраста в мир профессий будущего. Студенты интегрировали полученные ранее знания и навыки в создание конкретных проектов, направленных на ознакомление детей дошкольного возраста с профессиями будущего. Этот модуль не только познакомил студентов с методологией проектной деятельности, но и стимулировал их творческое мышление, помогая найти свой индивидуальный стиль в проектно-игровой деятельности. Логика развертывания и изучения содержания данного модуля осуществлялась от конструирования проектов по заданным условиям к индивидуальным

(командным) игровым проектам до их реализации в дошкольной образовательной организации.

В разделе «Разработка проектов» студенты погружались в мир социального проектирования, осваивая его теоретические основы и практические инструменты. Они изучали различные типы социальных проектов, их структуру, этапы реализации, а также методы поиска и анализа информации, необходимой для создания успешного проекта. Например, студенты выбирали актуальные проблемы, связанные с образованием детей дошкольного возраста, и разрабатывали концепции и паспорта проектов, направленных на решение этих проблем. Они анализировали потребности целевой аудитории, изучали опыт других организаций, работающих в этой сфере, и формулировали цели и задачи проектно-игровой деятельности с детьми. Студенты обсуждали роль социальных проектов в развитии образования, их вклад в формирование гражданской позиции и социальной ответственности у детей и взрослых. Нами рассмотрены конкретные примеры успешных социальных проектов в сфере образования и факторы их успешности.

Раздел «Проекты о профессиях будущего» посвящён специфике проектов, направленных на ознакомление детей дошкольного возраста с миром профессий будущего. Студенты изучали прогнозы о будущем развитии общества, новые технологии и профессии, которые могут появиться в ближайшие годы. Они активно использовали «Атлас новых профессий» для поиска идей для своих проектов. Студенты разрабатывали игровые сценарии, позволяющие в увлекательной форме познакомить детей с профессиями, которые были выбраны на модуле «Психолого-педагогические основы игры». Особый интерес у студентов вызвали различные способы интеграции игровой и проектной деятельности, позволяющие использовать игру как инструмент для реализации проектных задач. Например, проектировали проекты, в которых дети должны были решить конкретную проблему, связанную с профессиями будущего: построить модель умного города, используя

конструктор и другие материалы, представить проект в форме игровой презентации.

Раздел «Индивидуальный стиль педагога в проектно-игровой деятельности» был направлен на стимулирование креативности студентов и формирование у них уверенности в своих силах. Студенты анализировали различные стили педагогической деятельности и выявляли свои сильные стороны и предпочтения: определяли, какие педагогические стили им ближе, какие методы работы считают наиболее эффективными и какие качества хотели бы развивать в себе как игропедагоги.

В данном разделе студенты изучали методы развития креативности и осваивали техники использования игровых механик в процессе проектирования. Они учились генерировать новые идеи, использовать нестандартные материалы и подходы, а также создавать игровые сценарии, стимулирующие творческое мышление у детей. Это значимо, так как игропедагог не просто применяет механики, а трансформирует их в элементы авторского стиля:

- «Провокатор» использует избегание (штрафные «вирусы») для активации рефлексии;

- «Интриган» применяет постепенную отдачу информации (QR-коды) для поддержания интереса;

- «Фортуна» использует лотерею («Колесо профессий») для демократизации выбора тем.

Пример соотношения индивидуальных стилей игропедагога и игровых механик, адаптации их к проектно-игровой деятельности представлен в Приложении 5.

Раздел «Реализация проектов о профессиях будущего в научно-исследовательской и педагогической деятельности» был посвящён практической реализации проектов. Студенты реализовали различные проекты (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные), ориентированные на разные возрастные группы детей и решающие разные педагогические

задачи. Они учились эффективно представлять свои проекты, используя различные формы презентаций (доклады, стендовые презентации, видеоролики) для родителей, педагогов-практиков и экспертного сообщества преподавателей кафедры дошкольного образования.

Сложность в освоении содержания Проектного модуля заключалась в том, что на начальном этапе его изучения студенты затруднялись в переносе теоретических знаний о типах и видах проектов в собственную проектно-игровую деятельность; в содержании проектно-игровой деятельности о профессиях будущего недостаточно были реализованы игровые механики; происходило смешение логических действий в проектной деятельности студентов. Студентам было сложно обговаривать замысел проекта в процессе командной работы. По мере освоения содержания проектного модуля наблюдались изменения в представлениях об особенностях игровых проектов с детьми дошкольного возраста. Мы обнаружили прорыв в комбинации игровых механик в разработке проектов о профессиях будущего. По окончании изучения проектного модуля обнаружили повышенный интерес к командной работе у студентов и готовность проявлять своё педагогическое творчество для усиления качества игрового проекта. Уже на этапе освоения модуля мы обнаружили, что студенты могли классифицировать проекты, которые будут влиять на развитие ребёнка.

Проектный модуль стал для студентов-магистрантов важным шагом на пути магистерской подготовки к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Они не только освоили методологию проектной деятельности, но и научились применять свои знания и навыки для создания инновационных проектов, направленных на ознакомление детей дошкольного возраста с профессиями будущего. Этот модуль позволил студентам раскрыть свой творческий потенциал, найти индивидуальный стиль в проектно-игровой деятельности.

Анализ полученных результатов студентов в освоении «Проектного модуля» показал, что когнитивный критерий готовности студентов достаточно

высокий по показателям: студенты проявили знания научных основ для создания проектов о профессиях будущего, как в части игрового контента, так и в части проектирования, что подтвердило точность и прочность освоенных компетенций; способность открывать социальную и личностную значимость проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, как для развития личности ребенка, так и для педагогической инновационной деятельности педагога; навыки аргументировать свою точку зрения и позицию, ссылаясь на теоретические положения, выдвинутые учеными, в создании различных видов проектов и их диссеминацию в научно-исследовательскую и педагогическую деятельность.

Решение второй задачи формирующего эксперимента связано с апробацией организационно-технологического компонента проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Создание *профессионально-креативного кластера*, моделирующего среду группы дошкольной образовательной организации, позволило приблизить подготовку игропедагога к реальным условиям погружения детей к миру профессий будущего. Кластер предоставил методический ресурс для самостоятельного создания игровых проектов, для самостоятельного освоения студентами процесса создания игровых проектов о профессиях будущего, для профессионально-творческого сотрудничества преподавателей и студентов в проектно-игровой деятельности, для проявления индивидуального стиля игропедагога в проектно-игровой деятельности (ОПК-8.2). Оснащение профессионально-креативного кластера игровыми атрибутами, предметами и средствами культуры (интерактивная доска, песочница, кубы, конструкторы Lego, мобильный планетарий и т.п.) стимулировало творческую активность и готовность студентов к реализации игровых проектов в образовательном пространстве дошкольной организации.

Средства обеспечения профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов, представленные в аудитории Южного федерального университета:

- техническое оснащение: ноутбуки, проекторы, колонки, необходимые для поддержки мультимедийных презентаций, видеозаписи игровых сессий; интерактивные устройства (интерактивная панель, учебный интерактивный стол, интерактивная песочница) для визуализации профессий будущего, создания интерактивных игровых сценариев;

- информационно-методические ресурсы: виртуальная база данных (научные статьи о геймификации, каталог инновационных игровых проектов) для теоретической подготовки и анализа лучших практик; образцы игровых проектов (готовые сценарии квестов, ролевых игр) для адаптации и творческой доработки; игры о профессиях будущего («Мир профессий будущего») для систематизации знаний о профессиях будущего в процессе игровой деятельности; база кейсов (видеозаписи реализации проектов с методическим разбором) для анализа успешных и проблемных ситуаций;

- профессионально-ролевые материалы: педагогические роли (карточки с описанием ролей «Игровой персонаж», «Эксперт», «Фасилитатор» и др.) для тренировки гибкого переключения между позициями; схемы взаимодействия («Партнёр», «Наставник», «Советник») для моделирования разных стилей педагогического сопровождения проектно-игровой деятельности; костюмерная (элементы костюмов: халат, маски, модели и игрушки гаджетов) для погружения в игровые образы и развития эмоционального интеллекта;

- пространственно-организационные средства: схемы размещения (планы аудитории для разных форматов «Круглый стол», «Центр игр») для оптимизации пространства в соответствии с задачами проектно-игровой деятельности; чек-листы («7 шагов к успешному игровому проекту»: выбрать профессию будущего из «Атласа новых профессий» - разработать игровой сценарий - определить цель – подобрать содержание – продумать роли –

заложить вариативность – предусмотреть рефлексии) для алгоритмизации работы студентов;

- творческие и вспомогательные материалы: художественные материалы (краски, ткани, бросовый материал) для создания атрибутов для игр; инструменты (лупы, детский микроскоп и др.) для моделирования профессиональной деятельности экологов и др.; шаблоны документов (бланки для проектирования «Карта игры», «Лист наблюдений») для стандартизации процесса разработки проектов.

При изучении модуля «*Теория игры в науке*» доминировал *проектно-поисковый* вид организации учебной деятельности студентов, обеспечивающий проявление показателей когнитивного критерия готовности к реализации проектов о профессиях будущего. Приоритетной технологией является *коммуникативно-диалоговая*, так как она обусловила понимание студентами ценностно-смысловой значимости игры для организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста и тренда геймификации в развитии представлений детей о профессиях будущего. Коммуникативно-диалоговая технология подтвердила свою эффективность и в освоении «Проектного модуля», поскольку создание проектов о профессиях будущего осуществлялось на основе научных подходов (геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный), изученных в модуле «Теория игры в науке». Способность студентов переносить теоретические знания в практическую деятельность и получить ожидаемый прогнозируемый результат является подтверждением эффективности заявленной технологии в освоении студентами информационно-поисковой функции в игровой проектной деятельности. Как точно отметил А. А. Вербицкий, проектная деятельность позволяет объединить процессы антиципации и рефлексии, что обеспечивает перенос теоретических знаний в осознанную практическую деятельность [44].

Проявление когнитивного критерия готовности к реализации проектов о профессиях будущего выражалось в диалогических практиках трёх типов:

студент - студенты, преподаватель - студенты, «выдающийся ученый» - студент (имитация научной дискуссии с опорой на труды Л. С. Выготского, Й. Хёйзинги). В ходе диалогов студенты обсуждали применимость теоретических подходов (геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный) в проектно-игровой деятельности в реальном или виртуальном формате; устанавливали взаимосвязи между структурными элементами игры (динамика, механика, эстетика) и контентом профессий будущего; выражали эмоциональное отношение к проектно-игровой деятельности и профессиям будущего в развитии детей. Несмотря на эффективность для когнитивного компонента, диалоги в модуле «Теория игры в науке» не обеспечили ожидаемого эффекта в проявлении критерия аксиологической готовности студентов, что объясняется, на наш взгляд, некоторым недоверием студентов друг к другу и страхом негативной обратной связи от преподавателя (следствие предыдущего опыта обучения). Соблюдение педагогической этики в коммуникации и диалоге снижает эмоциональное напряжение студентов, предотвращает конфликтные ситуации, трансформирует учебный диалог в пространство со-творчества, поддерживает устойчивую мотивацию к профессиональному росту и т.п., что нашло отражение в ряде исследований [8; 212]. Диалоги стимулировали интеллектуальную и поисковую активность студентов, но не развивали опыт проявления ролевых позиций, игрового творчества на основе теоретически освоенных элементов игры (тема, механика, динамика, дизайн).

В начале изучения модуля с помощью коммуникативно-диалоговой технологии мы обратили внимание на то, что предложенные студентам игровые ситуации анализировались ими в контексте ведения диалога с ребёнком, но не с помощью игровых методов («Три ребенка организовали конструктивную игру, а четвертый мальчик подошел и начал играть с ними, но трое детей резко отказали ему в игре с ними». Постройте педагогический диалог с детьми, используя игровые методы). Для того, чтобы студенты освоили игровые методы разрешения ситуации (реальной / игровой) в

проектной деятельности, использовалась игротехника «Fishbone» (причинно-следственная диаграмма), которая дала быстрый эффект. Анализ причин конфликта рассматривался через «кости рыбы»: главная «кость» - отказ в совместной игре; боковые «кости»-причины - неучастие в замысле, антипатия, нарушение правил входа в игру. Эффективность обсуждения объясняется следующими характеристиками: парная / командная работа, наглядность, игровые элементы, ключевые понятия, между которыми устанавливались логические связи (причина – игровой метод). Включается критическое мышление и воображение в процессе анализа игровых методов, формируется навык трансформации проблем в игровые задачи, снимаются коммуникационные барьеры за счёт визуализации и юмора. После использования данной игропрактики перешли к повторному анализу ситуаций. И тогда студенты, определив возможные причины неприятия ребёнка, предложили игровые методы для разрешения ситуации. В качестве примера приведём возможные действия педагога в ситуации «неучастие в замысле». Педагог берёт роль персонажа мультфильма – Почтальона Печкина, который принёс «отвергнутому» ребёнку письмо: «Волшебник прислал чертёж робота-строителя. Только ты знаешь эти знаки и сможешь построить нового робота, который будет помогать в строительстве. Покажи эти знаки специалистам по модернизации строительных технологий». Этот приём использования коммуникативно-диалоговой технологии в учебной деятельности студентов был учтен в дальнейшем в процессе освоения других модулей.

При освоении модуля *«Психолого-педагогические основы игры»* доминирующим видом учебной деятельности явилась *игровая*, органично соответствующая темам данного модуля, где *знаково-символическая технология* подтвердила свою эффективность за счет алгоритмизации в ней способов педагогической деятельности и свободного выбора средств, способов создания игровых элементов или игрового замысла проектной деятельности (типы проектов, инфографика, игровые знаки и символы и т.п.).

Сочетание коммуникативно-диалоговой и знаково-символической технологий интенсифицировало процесс проявления показателей аксиологического критерия готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего: открытие смыслов игровой деятельности в контексте профессий будущего с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста; обнаружение взаимосвязи между механикой игры и развитием личности ребенка в ролевых и реальных взаимодействиях. Соблюдая алгоритм знаково-символической технологии при освоении модуля «Психолого-педагогические основы игры», преподавателю удалось снять затруднения студентов в части кодирования и декодирования научного текста отобранными студентами знаками и символами, определения ими современности и актуальности смысловых дискурсов, обозначенных учеными по проблеме игры. Для игропедагога значимо понимание скрытого ценностно-смыслового контента проекта о профессиях будущего, потому что благодаря этому проявляется и способность педагога открывать детям дошкольного возраста смыслы деятельности профессий будущего. Использование различных типов проектов при раскрытии тем модуля - по схемам, по условиям, по моделям, по ситуациям, по аналогам позволило постепенно подвести студентов к проектно-игровому творчеству, которое активно формировалось и проявлялось при изучении Проектного модуля.

При освоении «Проектного модуля» в первом разделе доминировала проектно-поисковая учебная деятельность, во втором – проектная и игровая, в третьем и четвертом разделах – игровая и экспертно-оценочная, которые определяли образовательный маршрут студента от научных знаний к их трансформации в творческом игровом проекте. Технологии (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная), содержащие элементы геймификации (роли, игровые элементы, отношения, механика, дизайн) в указанных видах деятельности комбинировались, обеспечивая устойчивость проявления показателей по критериям готовности

будущего игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

В процесс освоения «Проектного модуля» студенты проявили коммуникативную активность и культуру диалога согласно освоенному алгоритму его ведения с помощью коммуникативно-диалоговой технологии. Благодаря знаково-символической технологии они успешно использовали в разработке проектов о профессиях будущего игровые элементы, как в развитии личности ребенка, так и в создании игрового проекта – игрового замысла, тем, сюжетов, ситуаций, образов, ролей, отношений, ходов и т.п.

Проектно-геймификационная технология (доминирующая) обеспечила перенос теоретических знаний о геймификации в проектно-игровую деятельность. Реализация алгоритма проектно-геймификационной технологии позволила студентам проявить коммуникативную культуру, использовать игровые элементы в разработке проектов, овладеть навыками проектирования игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Студентам предлагалось самостоятельно разработать игровой проект в контексте профессий будущего. В процессе эксперимента выявлено, что у некоторых студентов возникли защитные механизмы, не позволяющие им достичь творческого результата в создании игровых проектов, тормозящие проявление педагогического творчества – отрицание, подавление, компенсация, замещение, интеллектуализация. Как отмечала А.В. Котенёва, именно защитные механизмы как способы адаптации и решения внутриличностных конфликтов, приводят к блокированию информации, искажению восприятия реальной ситуации, схематизации событий, агрессивным проявлением и др. [117]. Для коррекции возникших защитных механизмов мы использовали метод мозгового штурма «Мои личные и социальные проблемы, тормозящие педагогическое творчество» и анализ причин, проявивших защитные механизмы студента. Ряд студентов в качестве причин называли: страх ошибиться, низкая самооценка, неуверенность в правильном решении, травмирующие эмоциональные ситуации.

Для формирования креативно-игрового критерия готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего для детей дошкольного возраста мы опирались на идеи Б.М. Кедрова, который определил стадии становления творчества [93]: подготовительная стадия, как эволюционный процесс накопления объема теоретических знаний; стадия непосредственное «скачка» к новой идее, творческому замыслу; стадия поступательного движения от творческой идеи к творческому проекту.

Мы обнаружили, что при создании студентами дидактических игр (тема, содержание, цель, правила, способы игры и др.) о профессиях будущего проявился когнитивный критерий готовности игропедагога: знания теорий игр, способов и атрибутики построения игры, о профессиях будущего; способность обосновывать выбор темы игр о профессиях будущего, значимость социальную, развивающую, личностную соответствующие требованиям ФОП ДО, что актуализировало проявление аксиологического критерия готовности игропедагога к реализации игрового проекта о профессиях будущего. Создание игрового проекта и дидактических игр о профессиях будущего с учетом механики геймификации и принципов создания детских проектов подтверждает становление креативно-игрового критерия.

В процессе разработки игровых проектов о профессиях будущего проявление индивидуального творческого стиля будущего игропедагога, как показателя креативно-игрового критерия, несколько отставало от когнитивного и аксиологического критериев. Индивидуальный творческий стиль педагога, по утверждению ученых, обусловлен рядом факторов: нестандартностью педагогической деятельности, личностными качествами педагога, его социальной активностью, мотивацией, способностью к коммуникациям, жизнестойкостью и др. [116; 152; 165; 211]. Поэтому в процессе изучения каждого модуля и по его окончанию использовался рефлексивный анализ теоретических компетенций, игровых и проектных способностей относительно заданных задач и указанных компетенций, критериев и функций, что ориентировало студентов на поиск

индивидуального творческого стиля в создании игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Мы зафиксировали развитие у студентов показателей когнитивного, аксиологического, креативно-игрового критериев готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; способность ориентироваться в современных трендах педагогической и психологической науке, в стратегических инициативах университета Сколково в создании Атласа новых профессий [16]. Для актуализации у студентов необходимых soft skills разрабатывались игровые проекты, основанные на новейших данных о геймификации образования, раскрывающие игровые механики, инновационные технологии взаимодействия с детьми, родителями (законными представителями), социальными партнёрами и коллегами в процессе реализации игрового проекта о профессиях будущего для детей дошкольного возраста (см. образцы проектов, разработанных студентами в приложениях 6 и 7).

Третья задача формирующего этапа была связана с реализацией оценочно-рефлексивного компонента проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Данный этап предполагал активизацию процессов самоанализа и экспертной оценки как на индивидуальном, так и на командном уровне с привлечением преподавателей вуза и педагогов-практиков из дошкольных образовательных организаций (ДОО). Инструментами индивидуальной рефлексии выступили самоанализ, чек-лист оценки результатов проектно-игровой деятельности магистрантов и презентации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Командная рефлексия осуществлялась посредством групповых дискуссий и взаимооценки игровых проектов. Экспертная оценка преподавателей основывалась на балльно-рейтинговой системе оценки, представленной в учебной карте каждого модуля. Педагоги дошкольных образовательных

организаций как субъекты рефлексивного этапа использовали специально разработанные чек-листы.

Рефлексивный этап был интегрирован в магистерскую подготовку как после завершения каждого модуля, так и после каждого вида учебной деятельности. Это обеспечивало непрерывный процесс самоанализа и позволяло студентам накапливать опыт рефлексивной деятельности, воспитывая у них ответственность за результаты обучения. Например, после изучения модуля «Теория игры в науке» студенты заполняли чек-лист, в котором были вопросы: «Насколько глубоко я понял теорию игр?», «Какие научные подходы к игре были для меня наиболее интересными?», «Как я применю полученные знания в своей работе?»

Организация рефлексивной деятельности после освоения каждого модуля показала, что студентам сложнее было провести индивидуальную рефлекссию показателей когнитивного критерия (глубина знаний, понимание закономерностей). Это объясняется, с одной стороны, интенсивным освоением теоретического материала, а с другой – осознанием сложности переноса этих знаний на понимание закономерностей развития ребёнка в игровой деятельности. Например, студенту было легче описать суть теории Ж. Пиаже, чем объяснить, как эта теория помогает ему организовать сюжетно-ролевую игру, способствующую развитию мышления у дошкольников.

Сочетание индивидуальной и командной рефлексии, в ходе которой студенты оказывали друг другу поддержку и помогали в самоанализе, повысило качество самооценки. Это особенно проявилось после освоения модуля «Психолого-педагогические основы игры». В процессе групповых дискуссий студенты смогли соотнести теоретические положения об игре и конкретные игровые механики, критически оценить ценность своей педагогической деятельности при разработке мини-проектов о профессиях будущего. Например, одна студентка призналась, что раньше считала игру «просто развлечением», но после освоения модуля поняла, что игра – мощный инструмент развития ребёнка, и теперь она более осознанно подходит к

выбору игр и организации игровой деятельности. Это нашло отражение в индивидуальной рефлексии, где студенты стали более точно оценивать свои учебные результаты по когнитивному и аксиологическому критериям.

В процессе командной рефлексии студенты сформулировали стратегии для саморазвития, что свидетельствует о формировании у них точного представления о своей педагогической миссии и ключевых характеристиках игропедагога. Такое стратегическое мышление, по утверждению Н.С. Суренской, позволяет находить новые преимущества, формировать системное, динамическое видение будущего, создавать сфокусированное намерение в будущем, рассматривать сложные ситуации и выявлять стратегические проблемы, определять реальные способы решения проблем и оценивать альтернативные стратегии [202].

Наиболее полно командная рефлексия проявилась после освоения Проектного модуля. Студенты не только объективно оценивали созданные совместно проекты, но и проводили взаимооценку индивидуальных творческих проявлений, рассматривая их как вклад в улучшение игровых проектов о профессиях будущего. Например, студенты отмечали, как умение одного участника группы визуализировать идеи помогло создать более привлекательную презентацию проекта, а знания другого участника в области теории игр позволили определить более эффективные игровые механики.

Итоговая рефлексия по результатам прохождения трёх модулей убедительно свидетельствует об эффективности и необходимости её проведения в процессе магистерской подготовки. Это подтвердилось минимальными расхождениями между результатами индивидуальной, командной, экспертной и преподавательской оценки, а также оценки педагогов-практиков дошкольных образовательных организаций. Расхождения выявились в основном по когнитивному критерию, что указывает на необходимость дальнейшего совершенствования методики оценки теоретических знаний и их применения на практике.

Таким образом, формирующий этап педагогического эксперимента, проведённый на кафедре дошкольного образования Академии психологии и педагогики ЮФУ, был ориентирован на апробацию этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Последовательная реализация задач, включающих контентно-модульный, организационно-технологический и рефлексивный этапы, обеспечила положительную динамику в развитии ключевых характеристик игропедагога.

Важнейшим фактором успеха стало создание профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, моделирующего среду дошкольной образовательной организации. Этот кластер, оснащённый современным оборудованием и разнообразными материалами, способствовал активизации проектно-исследовательской, игровой и экспертно-аналитической деятельности студентов, создавая условия для их творческой самореализации. Коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая и проектно-геймификационная технологии, применявшиеся в процессе обучения, обеспечили системное развитие компетенций магистрантов, а также активизацию рефлексивных процессов, направленных на осознание своих сильных сторон и определение направлений для дальнейшего профессионального роста.

Внедрение разработанных студентами игровых проектов в практику дошкольных образовательных организаций, участие в профессиональных конкурсах и конференциях, а также получение экспертных оценок от учёных и педагогов-практиков подтвердили эффективность разработанной модели магистерской подготовки и готовность выпускников к инновационной профессиональной деятельности.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста

Апробация этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста на формирующем этапе исследования позволила эмпирически проверить положения выдвинутой гипотезы. В контрольном этапе эксперимента приняли участие экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ), результаты которых были сопоставлены с эмпирическими данными, полученными на констатирующем этапе исследования.

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента: определить эффективность этапов процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Задачи контрольного этапа педагогического эксперимента:

1. Выявить динамику показателей готовности будущих игропедагогов к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста по критериям (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой).
2. Провести сравнительный анализ эмпирических данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.
3. Выявить эффективность видов учебной деятельности и технологий их реализации в процессе магистерской подготовки игропедагогов.
4. Подтвердить эффективность процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Для оценки динамики показателей по выделенным критериям (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) готовности будущих

игропедагогов к реализации игровых проектов использовались методы диагностики, описанные в параграфе 2.1.

Когнитивный критерий

Анализ данных, полученных при оценке когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов, позволил выявить позитивную динамику на высоком уровне как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако в экспериментальной группе эта динамика была значительно более выраженной: высокий уровень когнитивного критерия продемонстрировали более 75% участников. Их ответы характеризовались точными и аргументированными представлениями о современных подходах, принципах и закономерностях развития игровой деятельности и организации проектной деятельности. Описание студентами различных инновационных технологий организации игровой и проектной деятельности, которые они представляли как результаты самостоятельного поиска информации с использованием цифровых средств, является убедительным свидетельством эффективности предложенного подхода. В контрольной группе были зафиксированы менее значительные изменения – 33%, при этом отдельные студенты отмечали, что после прохождения диагностических процедур у них возрос интерес к проблеме игры, и они самостоятельно расширили свои знания.

Изменения в показателях среднего уровня когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной и контрольной группах (15% и 49% соответственно) связаны с тем, что студенты, продемонстрировавшие на констатирующем этапе низкий уровень, перешли на средний уровень после изучения модулей в экспериментальной группе. В контрольной группе эти изменения были менее выражены, однако у студентов наблюдалась большая точность в описании структуры игровой и проектной деятельности, что повысило качественные показатели критерия у отдельных студентов.

Низкий уровень когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов не был зафиксирован в экспериментальной группе. В контрольной группе он составил в процентном отношении 18%, при этом студенты контрольной группы испытывали затруднения в точном определении научных подходов к изучению игры и закономерностей ее развития на различных этапах развития ребенка. Количественные данные, отражающие результаты контрольного этапа исследования, представлены в таблице 9.

Таблица 9.- Уровни сформированности когнитивного критерия готовности студентов к реализации проектов (контрольный этап, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Когнитивный	
	ЭГ	КГ
Высокий	75	33
Средний	15	49
Низкий	0	18

Аксиологический критерий

Высокий уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной группе значительно вырос (70,7%) за счет перехода студентов со среднего уровня на высокий. Это увеличение можно объяснить эффективностью коммуникативно-диалоговой и знаково-символической технологий, которые позволили студентам проводить широкие дискуссии, связанные с ценностями игры, проектов, а также с их собственной педагогической позицией в этой деятельности. В контрольной группе показатели высокого уровня аксиологического критерия практически не изменились (25,4%). Студенты контрольной группы отмечали, что в программе профессиональной переподготовки недостаточно времени уделяется на изучение тем, актуализирующих ценностные дискурсы игровой и проектной деятельности.

Показатели среднего уровня аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной группе изменились как по качественным, так и по количественным

показателям (29,3%). В своих ответах студенты не только определяли ценности игровой и проектной деятельности, но и демонстрировали способность систематизировать доминирующие ценности в соответствии с видами деятельности детей и образовательными областями, представленными в ФОП ДО. Количественные показатели изменились за счет перехода студентов с низкого на средний уровень. Студенты контрольной группы называли ценности, однако испытывали трудности с их дифференциацией в соответствии с видами деятельности и их значением в воспитании детей дошкольного возраста.

Низкий уровень аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной группе не обнаружен, в контрольной группе он незначительно снизился, составив 16,4%.

Положительная динамика аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной группе, по мнению студентов, обусловлена совокупностью факторов, включающих возможность проектирования собственной траектории постижения ценностей, наличие ценностных дискурсов во всех изучаемых модулях, а также применение знаково-символической технологии (таблица № 10).

Таблица 10. - Уровни сформированности аксиологического критерия готовности студентов к реализации проектов (контрольный этап, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Аксиологический	
	ЭГ	КГ
Высокий	70,7	25,4
Средний	29,3	58,2
Низкий	0	16,4

При изучении выбора инструментальных ценностей студентами было установлено, что в экспериментальной группе низкий уровень результатов не был зафиксирован. В контрольной группе низкий уровень был выявлен по таким ценностям, как: высокие запросы (высокие требования к жизни и

высокие притязания), независимость (способность действовать самостоятельно, решительно), образованность (широта знаний, высокий культурный уровень), непримиримость к недостаткам в себе и других, самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), смелость в отстаивании своего мнения, терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) — 8 ценностей.

Средний уровень был выявлен по следующим инструментальным ценностям: жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора), твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями), честность (правдивость, искренность), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) – 4 ценности. В контрольной группе средний уровень был выявлен по следующим инструментальным ценностям: аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел), воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения), жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора), ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), чуткость заботливость, широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), честность (правдивость, искренность), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) – 8 ценностей.

Высокий уровень установлен по 14 инструментальным ценностям. Полученные результаты значительно отличаются от результатов констатирующего эксперимента (было выявлено 3 ценности). В контрольной группе высокие показатели выявлены по 2 ценностям: исполнительность дисциплинированность, рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) (таблица 11).

Таблица 11. – Среднее значение инструментальных ценностей, выбранных студентами (констатирующий и контрольный этапы)

Инструментальные ценности	Среднее арифметическое значение	
	Конст. ЭГ/КГ	Контр. ЭГ/КГ
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	4,7	4
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	5	4.1
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	5,5	3,8
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	4,63	4,01
Исполнительность дисциплинированность	5	5
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	4,81	3,9
Непримиримость к недостаткам в себе и других	4,2	3,7
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	4,7	3,9
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	5	4,3
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	5	5
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	4,8	3,8
Смелость в отстаивании своего мнения	4,18	3,23
Чуткость заботливость	4,45	4,5
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	4,36	3,2
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	4,7	4,54
Твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями)	4,63	3,74
Честность (правдивость, искренность)	4,81	4,3
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	5	4,8

Креативно-игровой критерий

Качественный анализ показателей креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего на контрольном этапе эксперимента выявил следующее: высокий уровень в экспериментальной группе значительно повысился по сравнению с констатирующим этапом эксперимента (75%). Данный показатель являлся особенно значимым, поскольку для будущих игропедагогов творческий и

игровой аспекты деятельности определяющие, так как принятие педагогом игровых образов и ролей в работе с детьми дошкольного возраста определяет качество решения педагогических задач в игровой и проектной деятельности в образовательном процессе дошкольной организации.

Становление креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего по сравнению с другими критериями происходило более медленными темпами, поскольку требовало от студентов гибкости мышления, выразительности речи, быстрой смены эмоций и образов. Творческие задания, используемые в процессе изучения модулей, не всегда позволяли студентам проявить игровое творчество, несмотря на то, что они точно определяли механику игры в проектной и игровой деятельности. Внедрение проектно-геймификационной технологии и организация учебной деятельности в игровом формате в значительной степени изменили подход студентов к организации проектно-игровой деятельности с детьми дошкольного возраста. В контрольной группе проявления творчества у студентов наблюдались преимущественно в командной работе. В индивидуальном проекте проявления творчества были зафиксированы у незначительной части студентов, что и обусловило низкие показатели сформированности креативно-игрового критерия готовности (25,3%) к реализации проектов.

Средний уровень креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной группе изменился (25%) за счет перехода студентов со среднего уровня на высокий, а также за счёт перехода студентов с низкого уровня на средний. Такие изменения обусловлены освоением компетенций, связанных с игровой механикой, студентами, ранее демонстрировавшими низкий уровень, а также с развитием у студентов среднего уровня способности перевоплощаться в различные игровые образы и менять игровые позиции в проектной и игровой деятельности. В контрольной группе средний уровень изменился незначительно по сравнению с констатирующим этапом (49,3%), что связано с

тем, что игровые технологии являются достаточно сложными для слушателей программы профессиональной переподготовки.

Низкий уровень креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной не был зафиксирован, в контрольной группе он проявился и изменился незначительно (25,4%). Количественные данные, отражающие уровни креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 12.

Таблица 12. - Уровни сформированности креативно-игрового критерия готовности студентов к реализации проектов (констатирующий и контрольный этапы, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Креативно-игровой	
	ЭГ	КГ
Высокий	75	25,4
Средний	25	49,3
Низкий	0	25,4

Сравнение полученных эмпирических данных экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах экспериментов показало позитивную динамику по всем критериям и уровням готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего, что подтверждает эффективность предложенных этапов магистерской подготовки игропедагогов. Сводные количественные данные, отражающие результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 13 и на диаграмме рисунка 3.

Таблица 13. - Сводные данные об уровнях готовности студентов к реализации проектов (констатирующий и контрольный этапы, ЭГ и КГ в %)

Уровни/ критерии	Когнитивный		Аксиологический		Креативно-игровой		Среднее арифметическое значение	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	75	33	70,7	25,4	75	25,4	73,5	27,9
Средний	15	49	29,3	58,2	25	49,2	23,1	52,1
Низкий	0	18	0	16,4	0	25,4	0	19,9

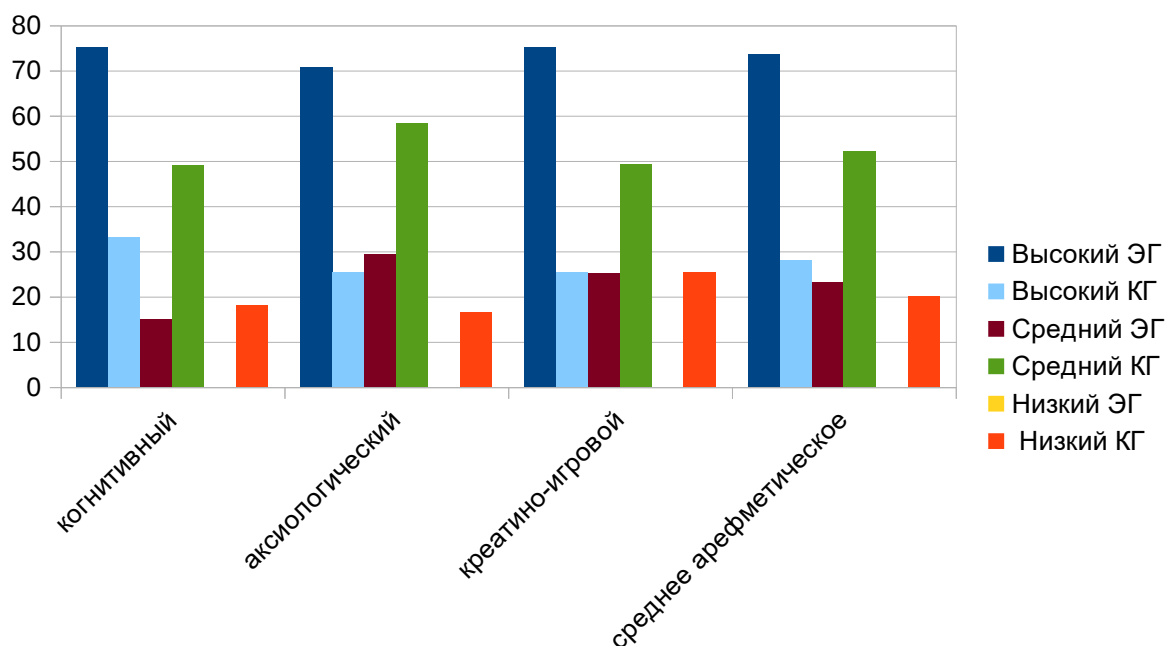


Рис. 3. Диаграмма уровней готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (констатирующий и контрольный этапы, ЭГ и КГ в %).

Сравнительный анализ эмпирических данных экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) выявил следующее:

- статистически значимый рост показателей в ЭГ по всем критериям ($p < 0.01$, критерий Манна-Уитни), тогда как в КГ изменения незначительны ($\pm 5-7\%$);

- интегральный прирост готовности в ЭГ составил 53.8 пункта (против 8.2 в КГ), что подтверждает эффективность проведённого педагогического эксперимента.

По когнитивному критерию в ЭГ выявлен рост с 73,1% до 74% (высокий уровень). Отмечено появление системного подхода к проектированию игр и использование научных источников (увеличено с 12% до 89% работ). В КГ отмечается репродуктивное заимствование готовых решений (87%).

По аксиологическому критерию в ЭГ отмечено увеличение с 70.7% до 75% (высокий уровень). Осознанный выбор ценностей профессий будущего

зафиксирован в 92% проектов (против 23% на констатирующем этапе). В КГ не выявлено значимых изменений.

По креативно-игровому критерию в ЭГ отмечен рост с 90,3% до 95% (высокий уровень). Представлены оригинальные творческие игровые сценарии и дидактические игры, созданные студентами экспериментальной группы. В контрольных группах отмечен формальный подход к разработке проектов.

Третья задача состояла в определении эффективности видов учебной деятельности и технологий их реализации в процессе магистерской подготовки игропедагогов. Анализ результатов обучения позволил подтвердить эффективность видов организации учебной деятельности в процессе магистерской подготовки игропедагогов к реализации игровых проектов о профессиях будущего.

Проектно-поисковая деятельность погружает студента в ситуацию самостоятельного поиска новых знаний, необходимых для создания игровых проектов, что усиливает мотивацию и ответственность за результаты освоения теоретических знаний. Студенты самостоятельно выбирают информацию для подтверждения теоретических закономерностей развития игровой деятельности, представленных в различных науках; анализируют различные источники и формулируют собственные выводы, что способствует более глубокому освоению материала. Показатели эффективности:

-самостоятельность студентов: активное использование научных статей, монографий и интернет-ресурсов для подтверждения теоретических закономерностей развития игровой деятельности детей, представленных в различных науках (психологии, педагогике, социологии, культурологии и др.);

-освоение когнитивного критерия: проявление глубокого понимания научных подходов к организации игровой деятельности (например, теория деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-историческая теория Л.С. Выготского), способов интеграции игровой и проектной деятельности

(например, использование метода проектов в игровой форме), сложившихся в научных исследованиях.

Игровая деятельность создает предпосылки для актуализации теоретических знаний по теории геймификации и особенностям организации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста, обеспечивая перенос теоретических знаний в реальные события: проектирование игрового дизайна, игровых элементов, ролевых позиций и отношений, правил игры и др. Показатели эффективности:

-эмоционально-ценностное отношение: поддерживает положительное отношение студентов к проектной и игровой деятельности (студенты с энтузиазмом разрабатывали игровые сценарии, придумывали персонажей, писали диалоги и создавали прототипы игровых элементов, что свидетельствует об их вовлечённости и заинтересованности;

-аксиологический критерий: уже на начальном этапе освоения содержания модуля проявлялось понимание ценности игровой и проектной деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Студенты демонстрировали способность соотносить свои ценности с ценностью педагогической деятельности по приобщению детей к профессиям будущего. В ходе дискуссий студенты подчёркивали развивающую, командно-организационную, творческую и коммуникативную ценность игры для детей, а также свою готовность создавать проекты, которые будут способствовать формированию этих ценностей у дошкольников.

Проектная деятельность выполняла не только функцию формирования опыта проектно-игровой деятельности, но и выступала мощным стимулом для развития проектного и игрового творчества студентов. Успехи студентов в данном виде деятельности стали результатом их самостоятельной работы по отбору информации о профессиях будущего, событиях и средствах профессий будущего, игровых механиках для конструирования игрового проекта. Показатели эффективности:

-самостоятельный выбор: студенты самостоятельно определяли перечень профессий будущего, которые они планировали представить в своих игровых проектах. Они выбирали конкретные события и средства, ассоциирующиеся с этими профессиями, и выбирали игровые механики, наиболее подходящие для вовлечения детей. Например, студент, увлечённый космосом, решил разработать игровой проект, посвящённый профессии будущего, связанной с космическими путешествиями. Он выбрал конкретные события, связанные с запуском ракет и исследованием космоса, и определил игровые механики, позволяющие детям почувствовать себя настоящими конструкторами и исследователями;

- креативно-игровой критерий: в процессе реализации проектно-игровой деятельности проявились такие показатели креативно-игрового критерия как игровая позиция, соответствующая выбранному игровому образу; творческие методы приобщения детей к профессиям будущего с помощью ролевых игр;

- индивидуальный творческий стиль: становление индивидуального творческого стиля педагогической деятельности происходит постепенно, что обусловлено сложностью формирования уникального подхода к созданию игровых проектов. Тем не менее мы отметили потребность студентов в индивидуальном утверждении в командной работе через выдвижение интересных замыслов и аргументированных предложений о ролевой позиции педагога в проектно-игровой деятельности. Студенты стремились внести свой уникальный вклад в общий результат, предлагая нестандартные идеи, оригинальные игровые механики и творческие решения.

Эффективность коммуникативно-диалоговой технологии оценивалась по достижению двух основных целей: развитие когнитивного компонента готовности игропедагога (умений осуществлять поиск, анализ и интерпретацию креативно-педагогической информации, необходимой для создания игровых проектов о профессиях будущего); формирование аксиологического критерия готовности игропедагога (осознание ценности проектно-игровой деятельности для развития детей дошкольного возраста и

формирование положительного отношения к ней). Достижение этих целей с помощью коммуникативно-диалоговой технологии подтверждается следующими результатами:

-студенты проявляли интерес к открытию новых ценностей и смыслов игровой и проектной деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Этот интерес выражался в активном участии в дискуссиях, поиске дополнительной информации и разработке оригинальных проектов. Например, во время обсуждения влияния игровой деятельности на развитие ребёнка студенты не ограничивались пересказом теоретических положений, а приводили примеры личных наблюдений и размышлений, демонстрируя глубокое понимание предмета;

-студенты активно участвовали в диалогах и полилогах, разворачивая их как в теоретической, так и проектной плоскостях. Они задавали вопросы, высказывали своё мнение, аргументировали свои позиции и критически оценивали чужие идеи. Так, при обсуждении концепции игрового проекта студенты не просто предлагали свои идеи, но и аргументировали их, ссылаясь на научные исследования, педагогический опыт и потребности целевой аудитории;

-студенты демонстрировали активную профессиональную игровую позицию и ролевое отношение в процессе создания игровых проектов. Они вживались в роль, проявляли инициативу и творческий подход, стремясь создать максимально эффективный и увлекательный продукт. Студенты активно экспериментировали с различными игровыми механиками, предлагали нестандартные решения и вовлекали других участников проекта в творческий процесс;

-ценный опыт профессионального взаимодействия: студенты приобрели опыт взаимодействия в работе проектных команд, в распределении и регулировании отношений в процессе создания команд. Они освоили роли модератора, тайм-менеджера, спикера-оппонента, аналитика, эксперта, ориентируясь на правила работы в команде и правила дискуссии при оценке

созданного игрового проекта. Студенты разрешали кейс о конфликте из-за разных взглядов на реализацию игрового проекта. Они использовали навыки медиации и аргументации, чтобы найти компромиссное решение и сохранить конструктивную атмосферу в команде

-культура диалога: студенты научились корректно высказывать свои суждения и позиции по отношению к чужому мнению об игровом проекте, аргументировать свою позицию научными положениями и соблюдать культуру диалога в профессиональном сообществе. Студенты, критикуя чужой проект, начинали с положительных сторон, а затем предлагали конкретные рекомендации по улучшению, ссылаясь на научные источники и педагогический опыт.

Эффективность знаково-символической технологии оценивалась по достижению целей и решению задач, связанных с развитием компетенций студентов, осваивающих теоретические модули. А именно: развитие способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода (УК-1): формирование опыта применения геймификационного, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного подходов и осуществления критического анализа проблемных ситуаций (ИУК-1.1). Использование знаково-символической технологии обеспечило достижение достаточно высокого уровня показателей по всем критериям готовности игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего: когнитивному, аксиологическому, креативно-игровому. Это стало возможным благодаря следующим факторам:

- методическое обеспечение: разработка и внедрение методического обеспечения, включающего различные типы проектов, инфографику, наборы игровых элементов и другие ресурсы. Это стимулировало студентов к активному поиску и переработке информации, необходимой для создания игровых проектов. Например, студентам предлагалось использовать инфографику для визуализации сложной информации о профессиях будущего.

Это позволило им лучше понять суть этих профессий и разработать более интересные игровые сценарии;

- акцент на преобразовании новой информации из одной знаковой системы в другую (например, преобразование словесного описания профессии в игровой знак или образ). Это способствовало более глубокому усвоению материала и развитию творческого мышления студентов. Студентам предлагалось перевести научные статьи о геймификации в простые и понятные схемы, которые можно было бы использовать при разработке игровых проектов;

- разнообразие каналов: использование различных каналов и способов работы с информацией (визуальных, аудиальных, кинестетических, интуитивных и логических). Это позволило учитывать индивидуальные особенности студентов и обеспечивать более эффективное обучение. Студенты, восприятие которых основывается на визуальном канале, могли использовать графические редакторы для создания игровых персонажей и фонов, а студенты, у которых доминирует аудиальное восприятие информации, могли записывать аудиоподкасты с описанием игровых сценариев;

- визуальное представление информации: использование средств графического и коммуникативного игрового дизайна для визуального представления научной информации (например, радиальные, сегментные, пошаговые и параллельные схемы) обеспечивало устойчивый интерес студентов к разработке игровых проектов о профессиях будущего. Студенты использовали различные типы схем для визуализации игровых механик, этапов разработки игрового проекта и связей между различными профессиями будущего;

- перевод теории в практику: знаково-символическая технология обеспечивала процесс перевода теоретических знаний по геймификации в игровые образы/символы, идеограммы и игровые проекты, что позволяло студентами применять полученные знания на практике и создавать

инновационные продукты. Студенты, изучив теорию мотивации, использовали её для разработки системы поощрений и «штрафов» в игровых проектах, чтобы поддерживать интерес и вовлечённость детей;

-навыки кодирования и декодирования: владение студентами навыками кодирования и декодирования в проектно-игровой деятельности усилило проявление креативно-игрового критерия готовности игропедагога к реализации игровых проектов о профессиях будущего. Студенты научились использовать язык игровых символов и образов для передачи сложной информации о профессиях будущего, что сделало их игровые проекты более доступными и привлекательными для детей.

Эффективность проектно-геймификационной технологии оценивалась по следующим основаниям: развитие у студентов способности конструировать игровые проекты на основе психологических характеристик игры и их влияние на развитие детей дошкольного возраста с учетом их личностных и возрастных особенностей (ОПК-6.1); развитие креативно-игрового компонента готовности игропедагога к проектированию проектов о профессиях будущего (владеть навыками диагностики, коррекции и воспитания детей в раннем и дошкольном возрасте средствами игровой деятельности, пробно-игровой функцией игропедагога). Достижение поставленных целей и задач с помощью проектно-геймификационной технологии подтверждается следующими результатами.

Развивающие эффекты: технология способствовала актуализации критического, логического и креативного мышления студентов. Это выражалось в активном участии в командном творческом поиске легенды игры, определении ролей и правил, определении игровых механики и средств. При создании игрового проекта о профессии «архитектор виртуальной реальности» студенты использовали критическое мышление для анализа современных трендов в VR-технологиях, логическое мышление для построения игрового процесса и креативное мышление для придумывания легенды игры и её правил.

Групповые дискуссии: организация групповых дискуссий об оригинальности и креативности игровых проектов о профессиях будущего стимулировала студентов к созданию инновационных продуктов и обмену идеями. В ходе дискуссий студенты анализировали сильные и слабые стороны различных игровых проектов, предлагали новые подходы к решению проблем и предлагали свой опыт разработки игр.

Командная рефлексия результатов создания игрового проекта и определение «точек его доработки» способствовали улучшению качества проектов и развитию навыков самоанализа и коррекции. Студенты, проанализировав отзывы детей, игравших в их игру о профессии «парковый эколог», решили внести изменения в игровой процесс, чтобы сделать его более увлекательным и познавательным.

Развитие креативного мышления и воображения: проектно-геймификационная технология создавала условия для развития воображения, комбинирования, изменения и создания чего-то нового, даже если это новое казалось незначительным по сравнению с творениями гениев, что согласуется с мыслью Л. С. Выготского о природе творчества [49]. Студенты, разрабатывая проект о профессии космический гид, придумали оригинальный способ познакомить детей с планетами Солнечной системы. Они создали интерактивную карту, на которой каждая планета представлена в виде игрового квеста, требующего решения головоломок и выполнения плана.

Эффективность этапов магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста подтверждается активным использованием студентами различных *каналов диссеминации (распространения)* разработанных ими игровых проектов в педагогической практике дошкольных образовательных организаций. Диссеминация стала важным этапом профессионального становления студентов, предоставив им возможность апробировать свои разработки в реальных условиях, получить обратную связь от педагогов дошкольных

организаций и внести свой вклад в развитие инновационной практики в сфере дошкольного образования.

- **Расширение профессионального пространства.** Распространение игровых проектов способствовало расширению профессионального пространства взаимодействия студентов с педагогами-практиками, создавая условия для обмена опытом, установления партнёрских отношений и развития профессиональной сети. Студенты проводили мастер-классы для педагогов дошкольных образовательных организаций, демонстрируя разработанные ими игровые проекты и рассказывая о методике их использования.

- **Демонстрация индивидуального стиля.** Диссеминация предоставила студентам возможность продемонстрировать свой индивидуальный стиль в проектно-игровой деятельности, участвуя в профессиональных конкурсах, таких как Sfedunet 9, что соответствует требованиям компетенции ОПК-8.2. Студенты представляли свои проекты на конкурсах и конференциях, получая признание профессионального сообщества и повышая свою конкурентоспособность на рынке труда.

- **Информационный канал.** Использование информационного канала позволило студентам защищать свои игровые проекты о профессиях будущего в виртуальном пространстве и получать отзывы от ученых из других вузов. Студенты размещают информацию о своих проектах, видеоролики с демонстрацией игрового процесса и отзывами педагогов и преподавателей.

- **Коммуникационный канал.** Организация профессиональных событий (конференций, семинаров, круглых столов) для презентации студенческих игровых проектов («Профессии будущего глазами студентов», «Межпоколенный диалог о профессиях будущего» и др.) позволила создать платформу для обмена опытом и распространения инновационных идей.

Решение четвертой задачи позволило доказать эффективность процесса магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста доказана следующими показателями:

- надежностью и валидностью методов диагностики (тестирование, опросник М. Рокича, творческие задания, критерий Манна – Уитни) готовности студентов - будущих игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- результатами количественной, качественной и статистической обработки эмпирических данных, подтвердивших положительную динамику критериев готовности студентов - будущих игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;

- способностью студентов осуществлять диссеминацию игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в образовательную практику дошкольных образовательных организаций;

- - высокой оценкой учеными и педагогами-практиками игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, созданных студентами;

- личностными новообразованиями у студентов – будущих игропедагогов (проектный тип мышления, креативность в использовании средств геймификации в создании игровых проектов, контента профессий будущего);

- образовательными показателями, изменившими процесс профессиональной подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста (теоретико-методологические подходы к профессиональной подготовке в контексте геймификации и проектной деятельности, новые модули в содержании образовательной программы магистратуры и этапы ее реализации, описан образ игропедагога как профессионала нового типа, критерии готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, технологии подготовки игропедагога - знаково-символические, коммуникативно-диалоговые, проектно-геймификационные в различных видах учебной деятельности, профессионально-креативный

кластер – как методический ресурс для творческой самореализации студентов).

Таким образом, анализ количественных и качественных результатов, полученных на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, свидетельствует о положительной динамике уровней сформированности критериев готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. В ходе исследования была выявлена и подтверждена эффективность обозначенных в гипотезе положений, к которым отнесены геймификационный подход как основной в магистерской подготовке игропедагога, сочетающийся с культурологическим, аксиологическим, системно-деятельностным подходами; игропедагог рассматривается как профессионал нового типа, обладающий ключевыми характеристиками (когнитивные, аксиологические, креативно-игровые); проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста включает взаимосвязанные компоненты: научно-теоретический, целевой, контентно-модульный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный; этапами процесса магистерской подготовки игропедагога являются: контентно-модульный, организационно-технологический и оценочно-рефлексивный.

Полученные данные на контрольном этапе эксперимента подтверждают эффективность магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе диссертационного исследования представлены результаты этапов педагогического эксперимента (констатирующего, формирующего, контрольного), каждый из которых решал специфические задачи.

Целью констатирующего этапа исследования являлось изучение существующей практики подготовки студентов к организации проектно-игровой деятельности с детьми дошкольного возраста. В эксперименте участвовали экспериментальная группа по направлению подготовки Педагогическое образование магистерская программа «Подготовка игропедагога для работы с детьми дошкольного возраста» и контрольная группа – слушатели программы профессиональной переподготовки «Игропедагог». Результаты констатирующего этапа показали, что уровни готовности студентов к организации проектной и игровой деятельности по количественным показателям не имели существенных различий в экспериментальной и контрольной группах.

На формирующем этапе были апробированы этапы магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. В процессе апробации проверялись выдвинутые в гипотезе положения, обеспечивающие эффективность подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Апробация содержания модулей профессиональной подготовки подтвердила эффективность принципа модульности в структуре образовательной программы, что обеспечивает логические связи и преемственность в тематических разделах и ценностных дискурсах образовательной программы. Интеграция коммуникативно-диалоговой, знаково-символической, проектно-геймификационной технологий в различных видах учебной деятельности формирует устойчивый опыт игрового поведения, способность переносить механику игры в проектную деятельность,

поддерживает проявление креативно-игрового критерия готовности будущего игропедагога к реализации проектов о профессии будущего. Важную роль сыграло создание профессионально-креативного кластера, имитирующего среду группы дошкольной образовательной организации и предоставляющего студентам возможность проводить игровые пробы.

На контрольном этапе эксперимента проведена оценка эффективности разработанных этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста по направлению 44.04.01 Педагогическое образование. Сравнение количественных и качественных эмпирических данных на двух этапах эксперимента, позволило установить позитивную динамику по всем уровням критериев готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего. Выявлены статистически значимые изменения в критериях готовности игропедагога к реализации проектов в экспериментальной группе, и менее выраженные в контрольной группе.

Эффективность этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста доказана надежностью и валидностью методов диагностики готовности студентов – будущих игропедагогов – к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; результатами количественной, качественной и статистической обработки эмпирических данных; диссеминацией игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в образовательную практику дошкольных образовательных организаций и в научно-исследовательскую деятельность; высокой оценкой учеными и педагогами-практиками созданных студентами игровых проектов; личностными новообразованиями у студентов – будущих игропедагогов; образовательные показатели, изменившими процесс профессиональной подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования являлось научное обоснование магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, эффективность которой проверялась в условиях опытно-экспериментальной работы в университете.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи.

Первая задача была связана с обоснованием геймификационного подхода к магистерской подготовке игропедагога. По результатам теоретического анализа исследований доказана актуальность проблемы подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, отвечающая современным трендам трансформации образования в контексте геймификации, появлением профессий будущего в связи с экономическими, политическими, социальными трансформациями общества. Происходящие в системе дошкольного образования изменения: ФЗ «Об образовании» законодательно закреплено дошкольное образование как первый уровень образования, выход нормативно-правовых документов ФГОС ДО, ФОП ДО, проекта Концепции дошкольного образования в РФ до 2030 г. закрепили требования к подготовке педагогических кадров для системы дошкольного образования. В качестве основных компетенций, соответствующих трудовым функциям педагога дошкольного образования, определены способность к проектной деятельности и готовность применять игровые средства в развитии, воспитании, обучении детей дошкольного возраста. Проектная и игровая деятельность, как ведущий вид деятельности, соответствующий особенностям развития ребенка дошкольного возраста, выступили определенным вызовом для подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования с учётом трендов развития профессионального и дошкольного образования.

Проведённый анализ научных исследований позволил констатировать, что геймификация как научный подход определяет новые методологические и

методические основы для переосмысления содержания и технологий подготовки педагогических кадров для работы с детьми дошкольного возраста. В работах учёных раскрыты теории геймификация: теория постановки целей, теория самоэффективности, теория социального сравнения, теория потока, теория самоопределения; ее принципы и функции, структурные составляющие технологии, которые обуславливают необходимость трансформации процесса подготовки нового типа педагога для системы дошкольного образования – игропедагога.

Базовые навыки проектной и игровой деятельности формируются на уровне бакалавриата, однако диссертация фокусируется на подготовке магистров. Это обусловлено тем, что в магистратуре студенты осваивают фундаментальные теории игры на междисциплинарном уровне, проектируют игровые среды для знакомства детей с профессиями будущего. Для проектно-игровой деятельности выбрано содержание профессий будущего. Это обосновано требованием государства на раннюю профориентационную деятельность в системе образования и приобщению подрастающего поколения к миру профессий будущего средствами проектной деятельности определило поиск механизмов интеграции игровой и проектной деятельности для эффективного решения педагогических задач в контексте требований ФГОС ДО, ФОП ДО и Концепции дошкольного образования. Обоснованные студентами профессии будущего трансформируют сложные футуристические концепции в осязаемую игровую реальность, где ребёнок становится автором изменений («я вырастил дерево для города», «я нарисовал мир будущего»). Это соответствует ключевой идее исследования: профессии будущего в детском саду – не самоцель, а инструмент развития детей через уникальные игровые практики.

Анализ проблемы проектирования как педагогического инструмента в подготовке педагогических кадров и в развитии детей дошкольного возраста позволил установить значимость данного вида деятельности для формирования опыта проектировочных и рефлексивных действий, опыта

работы в команде. В исследованиях подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования фактически отсутствуют работы, посвященные теоретико-методологическому осмыслению проблемы подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Установлено, что интеграция проектной и игровой деятельности с целью погружения дошкольников в мир профессий будущего является новым феноменом в педагогических исследованиях и педагогической деятельности педагогов-практиков, что определило необходимость изучения и создания образа игропедагога, владеющего технологиями организации проектно-игровой деятельности детей по реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Решение второй задачи исследования позволило определить ключевые характеристики игропедагога как профессионала нового типа, обладающего готовностью к реализации проектов о профессиях будущего, способного отвечать современным вызовам дошкольного образования, владеющего новыми функциями проектно-игровой деятельности. Определены методологические подходы к подготовке игропедагога в системе высшего образования: культурологический, определивший ценностные аспекты игры, как вида педагогической деятельности в содержании образовательной программы; аксиологический, актуализирующий ценностно-смысловые дискурсы в содержании профессиональной подготовки игропедагога; системно-деятельностный и геймификационный, наметившие разработку технологий, видов деятельности в подготовке игропедагога для системы дошкольного образования; принципы разработки проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога.

Третья задача исследования была связана с научным обоснованием проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста. Данная модель включала следующие компоненты: научно-теоретический

(культурологический, аксиологический, системно-деятельностный, геймификационный подходы); целевой: формирование готовности игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; контентно-модульный: содержание модулей образовательной программы; организационно-технологический, раскрывающий виды и технологии подготовки игропедагога; оценочно-рефлексивный, определяющий уровни готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой).

Педагогический эксперимент осуществлялся последовательно на констатирующем, формирующем и контрольном этапах. На констатирующем этапе изучались особенности готовности студентов к организации проектной и игровой деятельности, разрабатывались критерии и уровни готовности игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего: когнитивный (знания о сущности, содержании и способах организации проектно-игровой деятельности, о профессиях будущего), аксиологический (понимание ценности организации проектно-игровой деятельности по профессиям будущего), креативно-игровой (сформированность способов организации проектно-игровой деятельности и креативный подход к их реализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации). Установлено, что полученные эмпирические данные в экспериментальной и контрольной группах имеют незначительные отличия по всем разработанным критериям (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой), доминантным уровнем готовности студентов к проектной и игровой деятельности явился средний. Характерной особенностью готовности студентов к проектной и игровой деятельности явилось то, что они определяли игру как условие развития отношений между детьми, организовывали ее структурно, но не учитывали современные открытия в области геймификации и ее механику, встроенную в проектную деятельность о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

Четвёртая задача исследования была связана с определением этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста: контентно-модульный, организационно-технологический и оценочно-рефлексивный. В процессе опытно-экспериментальной апробации проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста и этапов выявлены:

- закономерности влияния игровых технологий на качество создания проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста;
- факторы, влияющие на становление образа иропедагога у студентов, ценностно-смысловые дискурсы содержания образовательной программы, игровые и знаково-символические технологии, механизмы интеграции игровой и проектной деятельности, создание профессионально-креативного кластера и т.п.;
- проблемы проектирования игрового дизайна в проектной деятельности, что связано с уровнем развития креативно-игрового критерия готовности студента к созданию проектов о профессиях будущего.

Контрольный этап эксперимента позволил установить позитивную динамику в формировании готовности студентов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, свидетельствующую об эффективности разработанных педагогических условий. Контрольный этап эксперимента подтвердил эффективность проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов и этапов по направлению 44.04.01 Педагогическое образование: понимание современных трендов дошкольного образования; диагностика особенностей подготовки студентов к проектно-игровой деятельности; определение образа игропедагога как профессионала нового типа, критериев готовности (когнитивный, аксиологический, креативно-игровой) игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста, в организации проектно-игровой деятельности; реализация нового формата организации проектно-игровой

деятельности в дошкольных образовательных организациях; разработка профессионально-креативного кластера подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; оптимизация каналов диссеминации (информационный, коммуникационный, цифровой) проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки игропедагогов.

Эффективность этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста доказана надежностью и валидностью методов диагностики готовности студентов - будущих игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста; результатами количественной, качественной и статистической обработки эмпирических данных; диссеминацией игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в образовательную практику дошкольных образовательных организаций и в научно-исследовательскую деятельность; высокой оценкой учеными и педагогами-практиками созданных студентами игровых проектов; личностными новообразованиями у студентов – будущих игропедагогов; образовательные показатели, изменившие процесс профессиональной подготовки игропедагога к реализации проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста в вузе.

Границы применимости результатов исследования. Результаты валидны для:

- системы магистерской подготовки (направление 44.04.01 «Педагогическое образование»);

- организаций высшего образования с ресурсной базой для создания профессионально-креативного кластера.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

1. В исследовании раскрыто и доказано положение о геймификации образования, как актуальном направлении научных исследований в XXI веке, обусловившее трансформацию процесса профессиональной подготовки педагогов в вузе для системы дошкольного образования. Изучен феномен игры с позиции культурологии, философии, психологии, педагогики, определивший разработку образа специалиста нового типа - игропедагога для системы дошкольного образования. Установлены различные точки зрения на понятие проектно-игровая деятельность в подготовке педагогических кадров, обусловившие изменения процесса организации подготовки педагогических кадров в вузе. Геймификация образования как научный подход трансформирует подготовку педагогов для работы с детьми дошкольного возраста, определяя образ игропедагога – профессионала нового типа.

2. Определены научно-теоретические подходы (геймификационный, культурологический, аксиологический, системно-деятельностный) обеспечили разработку проектно-игровой модели магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего работы с детьми дошкольного возраста.

3. Доказано, что подготовка игропедагогов является трендом развития современного профессионального образования во многих странах мира. Профессия игропедагог становится одной из самых востребованных в образовании в связи с развитием технологий, свободным доступом к информации и необходимостью индивидуализации развития детей, особенно в системе дошкольного образования.

4. Впервые разработано и введено в научный оборот понятие «игропедагог» - профессионал нового типа для системы дошкольного образования, способный отвечать на современные вызовы и тренды дошкольного образования, готовый к реализации игровых проектов о профессиях будущего с детьми дошкольного возраста.

5. Научно обоснована, разработана и опытно-экспериментальным путем проверена проектно-игровая модель магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего работы с детьми дошкольного возраста и этапы магистерской подготовки. Проведенное исследование подтвердило эффективность содержания модулей образовательной программы и технологий (коммуникативно-диалоговая, знаково-символическая, проектно-геймификационная) магистерской подготовки игропедагогов; организации профессионально-креативного кластера; диссеминации освоенного студентами образовательного и исследовательского продукта в широкую образовательную практику дошкольных организаций.

6. Доказана эффективность этапов магистерской подготовки игропедагогов к реализации проектов о профессиях будущего работы с детьми дошкольного возраста образовательными продуктами (типы и тематика игровых проектов, разработанные дидактические игры, методический ресурс профессионально-креативного кластера, проекты о профессиях будущего работы с детьми дошкольного возраста); профессионально-личностными достижениями студентов (положительная динамика в уровнях критериев готовности игропедагогов к реализации проектов, устойчивая мотивация студентов в проектно-игровой деятельности, способность осуществлять диссеминацию проектов в образовательную практику и научно-исследовательскую деятельность).

Выполненное исследование вносит определённый вклад в решение научной проблемы, имеющей значение для методологии и технологии профессионального образования. Результаты исследования и опытно-экспериментальным путём апробированные этапы магистерской подготовки игропедагогов для системы дошкольного образования могут быть использованы в системах магистерской подготовки, дошкольного образования, повышения и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Цель диссертационного исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Результаты, представленные в диссертации, не претендуют на полноту решения исследовательской проблемы и определяют дальнейшие перспективы её развития: подготовка педагогов к амплификации проектно-игровой деятельности детей, организации взаимодействия с социальными партнёрами и другими стейкхолдерами по изучаемой проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдыкеров, Ж.С. Геймификация в образовании / Ж.С. Абдыкеров, Д.А. Антипов, О.М. Замятина, П.И. Мозгалева, А.И. Мозгалева // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 2. – С. 24-27.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Акчелов, Е.О. Новый подход к геймификации в образовании / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2019. – № 1 (32). – С. 117–132.
4. Акчелов, Е.О. Расширенная модель LM-GM в оценке элементов педагогического дизайна массовых открытых онлайнкурсов / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 4. – С. 70–83.
5. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. С. 85 – 102.
6. Алексеева, А. З. Геймификация в образовании / А.З. Алексеева, Г.С. Соломонова, Р.Р. Аетдинова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2021. – № 4 (24). – С. 5-10.
7. Алексеевнина, А.К. Применение игровых технологий по техническим дисциплинам для развития учебной мотивации в системе среднего профессионального образования / А.К. Алексеевнина, И.С. Гончарова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 73–80.
8. Андреев, В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 272 с.
9. Антонова, М.В. Педагогическое сопровождение процесса социально-профессиональной организации младших школьников / М.В. Антонова, О.И. Максимкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. - № 2 (40). – С. 76-82.

10. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т.А. Апинян. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 400 с.
11. Артамонова, В.В. Исторические аспекты развития концепции геймификации / В.В. Артамонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 10. – №2/1. – 2018. – С. 54-61.
12. Артамонова, В.В. Развитие концепции геймификации в XXI веке / В.В. Артамонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 10. – №2/2. – 2018. – С. 37-42.
13. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики /Е.Ю. Артемьева. - М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
14. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. — М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
15. Асташова, Н.А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход / Н.А. Асташова, С.К. Бондырева, О.С. Попова // Образование и наука. – Т. 25. – № 1. – 2023. – С. 15-45.
16. Атлас новых профессий 3.0. (2020). Москва: Интеллектуальная Литература. – 456 с.
17. Бадьминов, И.И. Использование технологий геймификации в управлении персоналом / И.И. Бадьминов // International scientific review. – 2017. – № 5 (36). – С. 117-119.
18. Баймухамбетова, Б. Ш. Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Баймухамбетова Ботагоз Шакировна; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2011. – 225 с.
19. Балабанов, П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов. – Новосибирск: Наука, 1990. – 199 с.
20. Барбер, М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / М. Барбер. – М.: Просвещение, 2007. – 349 с.

21. Бархатов, В. И. Настоящее и будущее высшего образования в России в свете системной парадигмы / В. И. Бархатов // Системный анализ в экономике - 2012 : Материалы научно-практической конференции, Москва, 27–28 ноября 2012 года / Центральный экономико-математический институт Российской академии наук; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Том Секция 3. – Москва, 2012. – С. 13-15.
22. Бархатов, В. И. Классификация образовательных услуг и актуальные вопросы модернизации экономического образования / В. И. Бархатов, Ю. Ш. Капкаев // Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования : Сборник докладов юбилейной региональной научно-методической конференции, Челябинск, 11–12 декабря 2003 года. – Челябинск, 2003. – С. 40-45.
23. Бархатов, В. И. Специфика интеллектуальной собственности в сфере образования / В. И. Бархатов, Ю. Ш. Капкаев // Наука в России: сценарии развития : Материалы Международной конференции, Москва, 20–22 января 2003 года / Национальная Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО; ФСР МП НТС; РФФИ; журнал "Родина"; Государственная Дума. – Москва: Родина, 2003. – С. 132-133.
24. Бархатов, В. И. Применение новых информационных технологий в процессе подготовки экономиста по программам дополнительного профессионального образования / В. И. Бархатов, Ю. Ш. Капкаев, Д. А. Плетнев // Дополнительное профессиональное образование: от спроса до признания : Тезисы докладов конференции, Голицино, 06–07 июля 2001 года. – Голицино: Межгосударственная ассоциация последиplomного образования, 2001. – С. 90-92.
25. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
26. Бедерханова, В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В.П. Бедерханова // Развитие личности. – 2000. – № 1. – С. 24-36.

27. Белозерцев, Е.П. Гуманистические основания педагогической подготовки учителя / Е.П. Белозерцев // Гуманизация образования. – 1994. - №2. – С. 32-34.
28. Белоусова, В.И. Геймификация и автоматизированный контроль в обучении математике / В.И. Белоусова, К.С. Поторочина // Цифровые модели и решения. – 2022. – Т. 1. – № 3. – С. 59-75.
29. Бермус, А. Г. Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) / А. Г. Бермус, М.Г. Бондарев, В.А. Кирик, И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону - Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – С. 515-541.
30. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн ; [пер. с англ. А. Грузберга]. - М. : Эксмо, 2010 - 576 с.
31. Бех, Л.В. Проектная деятельность дошкольных работников в процессе повышения квалификации как условие обеспечения качества образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бех Любовь Васильевна; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
32. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
33. Бондаревская, Е.В. Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете / Е.В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. –№3 (98). – С. 81-91.
34. Борщева, Л. И. Организация инновационной проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Борщева Лариса Игоревна. – Елец, 2012. – 24 с.
35. Букрина, О.О. Проектно-игровая деятельность как способ формирования финансовых умений и навыков обучающихся / О.О. Букрина, Д.Д. Дедюхин,

- Е.И. Попова // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – №. 2. – С. 137-140.
36. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: 3-7 лет: методическое пособие / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 80 с.
37. Бутакова, Е.С. К вопросу о подготовке элитных инженерных кадров: опыт России и мира / Е. С. Бутакова // Высшее образование сегодня. – 2013. – №2. – С. 20-26.
38. Быстрова, Н.В. Геймификация в современном образовательном процессе / Н.В. Быстрова, Н.В. Бакулина, А.В. Гнездин, А.В. Угарова // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 416-425.
39. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. - №6. – Часть 2. – С. 314-317.
40. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение. – 1988. – 335с.
41. Венда, В.Ф. Филогенез интеллекта и эксперимент по воспитанию интеллектуального креативного таланта у школьника / В.Ф. Венда // Образовательные ресурсы и технологии. - 2019. - №4 (29). – С. 77-88.
42. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: Уч. пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 64 с.
43. Вербих, К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербих, Д. Хантер. ; пер. с англ. А. Кардаш. – Москва : Манн, Иванов и Фербер.– 2015. – 224 с.
44. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
45. Вилисов, А.М. Геймификация: будущее российского образования / А.М. Вилисов, М.Б. Понявина // Вопросы студенческой науки. – Вып. №1 (77), 2023. – С. 85-88.

46. Войтенко, А.И. Геймификация или работа в форме игры / А.И. Войтенко, А. Голубова // Новое поколение. – 2014. – № 7. – С. 32-34
47. Волкова, Т.Г. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции / Т.Г. Волкова, И.О. Таланова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5 (128). – С. 26-33.
48. Вуоринен, Р. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России / Р. Вуоринен, Х. Зелот, П. Лемпинен // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – Вып. 3. – С. 24–33.
49. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
50. Гаврилова, И.В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов / И.В. Гаврилова // Образование и проблемы развития общества. – 2018. – № 1 (5). – С. 14-23.
51. Гайманова, Т.Г. Педагогическая геймификация / Т.Г. Гайманова // Инновационные процессы образования. – 2(12). – 2016. – С. 85-89
52. Гарашкина, Н.В., Дружинина А.А. Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Добровольческие инициативы в социальной сфере. – 2019. – С. 27-31.
53. Гедрайтис, Р.К. Игровая стратегия образования взрослых / Р.К. Гедрайтис // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – С. 72-77.
54. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. – №6, Часть 2. – С. 314-137.
55. Гогоберидзе, А.Г. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ / А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 38-45.

56. Гончаров, В.С. Психология проектирования когнитивного развития: монография / В.С. Гончаров. – Курган : Кург. гос. ун-т, 2005. – 271 с. – ISBN 5-86328-794-2.
57. Гордиенко, Т.П. Основные направления подготовки педагогических кадров в условиях социально-экономических изменений / Т.П. Гордиенко, Т.А. Безусова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 283-287.
58. Горюнова, Л.В. Подготовка педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра: из опыта разработки магистерской программы / Л.В. Горюнова, Е.С. Тимченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 118-121.
59. Граничина, О.А. Подготовка магистров как вклад в развитие начального образования / О.А. Граничина, Г.И. Вергелес, О.Н. Шилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2023. – №. 210. – С. 99-108.
60. Громыко, Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования / Ю.В. Громыко // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 93—105.
61. Гузеев, В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В.В. Гузеев // Метод проектов в университетском образовании: сборник научно-методических статей / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та. – 2008. – Вып. 6. – С. 43–58.
62. Гукаленко, О.В. Инновационные процессы в образовании и педагогике / О.В. Гукаленко, В.В. Сериков // Современная педагогика: взаимосвязь традиций и инноваций: Монография. – Москва : ООО «МАКС Пресс», 2024. – 536 с. – ISBN 978-5-317-07333-6. – DOI 10.29003/m4345.978-5-317-07333-6.
63. Далингер, В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей / В.А. Далингер // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 1. – С. 59-60.
64. Дахин, А.Н. Педагогика геймификации / А.Н. Дахин // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 3. – С. 27-34.

65. Джонс, Р. Третья волна: Практикум по социальной психологии / Р. Джонс, П. Эайнс, К. Маслач. – СПб.: «Питер», 2000. – С. 528.
66. Долматов, А.В. Интеграция проектных и игровых технологических моделей обучения студентов / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Человек и образование. – 2015. – №. 3 (44). – С. 160-164.
67. Дорошенко, С.И. Междисциплинарные проекты в образовании: учеб. пособие / С.И. Дорошенко, Ю.И. Дорошенко. – Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2024. – 305 с.
68. Дьюи, Дж. Опыт и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. А.А. Василенко // Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С. 287-320.
69. Дьяконов, Б.П. Геймификация в асинхронном образовательном процессе / Б.П. Дьяконов // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 8. – №1/1. – 2016. – С. 143-147.
70. Елисеева, Е.В. Геймификация как тренд в развития системы профессионального образования / Е.В. Елисеева // Научный альманах. – 2015. – 10-2. – С. 162-164.
71. Жиркова З. С. Основы педагогического проектирования : учебное пособие : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 051000 «Профессиональное обучение» / З. С. Жиркова. – Москва : Академия естествознания, 2014. – 129 с.
72. Жуковская, Р.И. Игра и её педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
73. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Заир-Бек; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1995. – 35 с.
74. Запорожец, А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях / А.В. Запорожец // Игра и ее роль в развитии ребенка

дошкольного возраста: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М., 1978. – 321 с.

75. Звонарева, Н.А. Потенциал и риски геймификации педагогического образования / Н.А. Звонарева, Г.С. Купалов // Образование и право. – № 2. – 2021. – С. 270-275.

76. Зеер, Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2017. – 131 с.

77. Зиброва, С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии : социально-философский анализ : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Зиброва, Светлана Викторовна. - Красноярск, 1999. - 122 с.

78. Зикерманн, Г. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием / Г. Зикерманн, Дж. Линдер. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 272 с.

79. Золотухин, С.А. Использование геймификации в образовательном процессе университета / С.А. Золотухин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 1 (69). – С. 139-149.

80. Зубарева, Н.П. Геймификация онлайн-образования в Китае / Н.П. Зубарева // Наука в жизни человека. – 2022. – № 1. – С. 48-54.

81. Иванова, Н.В. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №3. – С. 38-46.

82. Иванько, А.Ф. Геймификация СМИ: новостные игры / А.Ф. Иванько, Л.В. Козлова. Вестник МГУП им. Ивана Фёдорова. – 2016. - №1. – С. 53–55.

83. Ильин, Г.Л. Проективное образование как работа с информацией / Г.Л. Ильин // Высшее образование в России. – 2016. – № 7 (203). – С. 88-94.

84. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И.Ф. Исаев // Гаудеамус. – 2002. – Т. 1. - № 1. – С. 20-30.
85. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
86. Казанцева, Е.А. Игровые технологии в образовании: учебное пособие / Е.А. Казанцева. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та. – 2021. – 112 с.
87. Капкаев, Ю. Ш. Интеллектуальная собственность как основной элемент образовательного процесса / Ю. Ш. Капкаев // Экономика и управление профессиональным образованием : Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 10 ноября 2003 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2003, – С. 18-19.
88. Капкаев, Ю.Ш. Интерактивное взаимодействие и геймификация образовательного процесса / Ю. Ш. Капкаев, Д. С. Бенц, А. А. Поздов, А. Д. Малютина // Дистанционные образовательные технологии : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Ялта, 17–22 сентября 2018 года / Отв. ред. В.Н. Таран. – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 26-29.
89. Капкаев, Ю.Ш. Геймификация образовательного процесса / Ю.Ш. Капкаев, В.В. Лешинина, Д.С. Бенц // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 213-216.
90. Капустина, Л. В. Геймификация в высшем профессиональном экономическом образовании / Л. В. Капустина, О. Н. Мартынова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – № 10. – С. 23–28. – DOI 10.24422/MCITO.2017.V10.7755.
91. Карзенкова, Е.П. Геймификация и возможности её применения в проектировании / Е.П. Карзенкова, Л.Е. Попок, О.П. Карзенкова // Научный журнал. – 2019. – № 1. – С. 114-120.

92. Карпенко, В.В. Геймификация в современной российской интернет-журналистике / В.В. Карпенко, Е.Ю. Лобановская // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 3. – № 2. – С. 263-269.
93. Кедров, Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания / Б.М. Кедров. – М.: КомКнига. – 2006. – 294 с.
94. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – Москва: Луч. – 2016. – 640 с.
95. Кларк, Д. Игра вдолгую. Как достигать грандиозных целей в мире, помешанном на быстром результате / Д. Кларк. – М.: ЭКСМО. – 2023. – 256 с.
96. Клепацкий, В.В. Игровые процессы в современных условиях образования / В.В. Клепацкий // Позиция. Философские проблемы науки и техники. – 2020. – № 14. – С. 45–50.
97. Клименко, Т.К. Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры / Т.К. Клименко // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (37). – С. 56-60.
98. Климов, Е.А. Пути в профессионализм: психологический взгляд: учеб. пособ. /Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. – 2003. – С. 48-54.
99. Клушина, Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения / Н.П. Клушина // Педагогика. – 2016. – №5. – 65 - 70.
100. Княгиничева, И.А. Развитие умений педагогического проектирования у будущего учителя : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Княгиничева, Ирина Анатольевна; Оренбургский гос. пед. ун-т. - Оренбург, 2001. - 22 с.
101. Ковалева, Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления / Е.А. Ковалева // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1. - № 2. – С. 146–157.
102. Коваль, Н.Н. Геймификация в образовании / Н.Н. Коваль // Педагогическая наука и практика. – 2017. – № 2 (12). – С. 25–29.

103. Козина, Е.С. Геймификация профессиональной деятельности как эффективный инструмент мотивации персонала современной организации / Е.С. Козина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – 2-2. – С. 687-687.
104. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд. – Москва: Академия. – 2008. – 288 с.
105. Колесов, Н. Повышать уровень теоретической и методологической подготовки бакалавров и магистров / Н. Колесов // Высшее образование в России. – 2008. – №12. – С. 41-45.
106. Коллингс, Э. Опыт работы американской школы по методу проектов / Э. Коллингс. – М.: Новая Москва. – 1926. – 286 с.
107. Колосова, Н.Н. Аксиологические основы профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения / Н.Н. Колосова // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 44-1. – С. 82-88.
108. Колотыгина, А.О. Использование геймификации в обучении студентов вузов / А.О. Колотыгина, Е.Б. Сидоренко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. Т.1. – №. 1. – С. 124-128.
109. Комарова, И.А. Проектно-игровая деятельность как средство поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста / И.А. Комарова, Н.В. Ершова // Игровая культура современного детства. – 2018. – С. 172-175.
110. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликова. – М.: Мозаика-Синтез. – 2011. – 167 с.
111. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие / В.П. Кондрашов. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 52 с.

112. Кондрашов, В.П. Формирование представлений о мире профессий в условиях игровой деятельности дошкольников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кондрашов, Вячеслав Петрович; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. - Саратов, 2001. - 23 с.
113. Кондрашова, Е.В. Геймификация в образовании: математические дисциплины / Е.В. Кондрашова // Образовательные технологии и общество. – 2017. – Т. 20. – № 1. – С.467-471.
114. Константинова, Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования системы высшего образования / Л.В. Константинова // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 33-36.
115. Корепанова, М.В. Особенности развития аутокомпетентности педагога дошкольного учреждения средствами современных информационных ресурсов / М.В. Корепанова, Н.В. Савва // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (164). – С. 29-33.
116. Коротаев, А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. – Москва. – 1990. – № 2. – С.62- 79.
117. Котенёва, А.В. Особенности защитного реагирования студентов в стрессовых ситуациях / А.В. Котенёва // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 170-179.
118. Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77-82.
119. Краснова, Т.И. Геймификация как катализатор вовлеченности студентов / Т.И. Краснова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 158-161.
120. Крафт, В. Венский кружок. Возникновение неопозитивизма / В. Крафт. – М.: Идея-пресс. – 2003. – Т. 203. – С. 224.

121. Крулехт, М. В. Высшее педагогическое образование: вызовы, концептуальные идеи и... Иллюзии / М. В. Крулехт // Менеджмент в образовании: экосистемный подход : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 22 апреля 2023 года / Под редакцией О.А. Любченко. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – С. 73-76.
122. Крулехт, М.В. Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2003. – 160 с.
123. Круподерова, Е.П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к использованию иммерсивных технологий обучения / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподёрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 77-3. – С. 105-108.
124. Круподёрова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподёрова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 236-238.
125. Кудинова, Л.Е. Картина мира детей дошкольного возраста: профессии прошлого, настоящего и будущего / Л.Е. Кудинова // The world of academia: Culture, Education. – 2023. – № 9. – С. 72-79.
126. Кудинова, Л.Е. Научные основы организации игрового пространства в дошкольной образовательной организации / Л.Е. Кудинова // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 105. – № 4. - С. 149-155.
127. Кудинова, Л.Е. Развитие творчества студентов-игропедагогов в процессе реализации проектов детей о профессиях будущего / Л.Е. Кудинова // The world of academia: Culture, Education. – 2024. – № 8. – С. 47-53.
128. Кудрявцев, В.Т. Культурно-образовательный статус детства / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Социологические исследования. – 2000. – №4. – С. 59-65.
129. Куликовская, И.Э. Проектный интенсив Южного федерального университета по знакомству детей с профессиями будущего / И.Э. Куликовская

// Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2020. – № 8. – С. 275-276.

130. Куликовская, И.Э. Робототехника: от идеи до ее воплощения в системе образования детей дошкольного возраста / И.Э. Куликовская, И.А. Панов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2018. – № 7. – С. 21-26.

131. Куликовская, И.Э. Практики профессиональных проб для детей дошкольного возраста (на примере мира железной дороги) / И.Э. Куликовская // Методист. Дошкольное образование. – 2024. – № 1. – С. 4-11.

132. Куликовская, И.Э. Экзаменационная игра в процессе геймификации подготовки бакалавров дошкольного профиля / И.Э. Куликовская, М.О. Гурьева // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 1. – С. 65-72.

133. Куликовская, И.Э. Опережающая профориентация детей дошкольного возраста (на примере знакомства с миром железной дороги) / И.Э. Куликовская, Н.А. Крюкова, Н.В. Талыбова. – Ростов н/Д: ПИ ЮФУ. – 2010. – 156 с.

134. Куликовская, И. Э. Теоретические основы дошкольного образования : Учебник / И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичева, А. Ю. Белогуров. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2021. – 170 с. – ISBN 978-5-406-01691-6.

135. Куликовская, И.Э. От науки к практике развивающего STEAM-образования детей / И.Э. Куликовская // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 110-120.

136. Куприянов, Б.В. Ролевая игра как инструмент интерактивного высшего профессионального образования / Б.В. Куприянов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 5. – С. 72-75.

137. Кутрунова, З.С. Об использовании геймификации в преподавании технических дисциплин / З.С. Кутрунова, С.В. Максимова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. – С. 1-13.

138. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника : пособие для педагогов дошкольных учреждений : программно-методическое пособие / Л. В. Куцакова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 143 с. ISBN 5-691-01034-4.
139. Ларионова-Кречетова, А.А. Динамика ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности в процессе становления субъекта труда : Возрастно-психологический аспект : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Ларионова-Кречетова, Анна Александровна. - Москва, 2005. - 205 с.
140. Лебедева, Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г.А. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68 – 75.
141. Ле-ван, Т.Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? / Т.Н. Ле-ван, О.А. Шиян, А.Н. Якшина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16. – № 2. – С. 41-64.
142. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
143. Ливак, Н.С. Основы психолого-педагогического проектирования : учеб. пособие / Н.С. Ливак. – Красноярск : СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск. – 2021. – 96 с.
144. Лисина, В.Р. Подготовка студентов к организации проектной деятельности в дошкольной образовательной организации / В.Р. Лисина // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 6. – С. 77-81.
145. Логинова, В.И. Формирование представлений о труде взрослых / В.И. Логинова, Л.А. Мишарина // Дошкольное воспитание. – 1978. – №10. – С. 56-63.
146. Маевская, Е.П. Геймификация как способ продвижения игры / Е.П. Маевская // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2019. – Т. 3. – С. 779-780.

147. Мазелис, А.Л. Геймификация в электронном обучении / А.Л. Мазелис // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 3 (21). – С. 139-142.
148. Мамедов, А. К. Геймификация социальных практик / А. К. Мамедов, Э. Д. Коркия // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2023. – Т. 29, № 2. – С. 197-218. – DOI 10.24290/1029-3736-2023-29-2-197-218.
149. Маркеева, А.В. Геймификация в бизнесе: проблемы использования и перспективы развития / А.В. Маркеева // Лидерство и менеджмент. – 2015. – Т. 2. – № 3. – С. 169-190.
150. Маркеева, А.В. Геймификация как инструмент управления персоналом современной организации / А.В. Маркеева // Российское предпринимательство. – 2015. – Том 16. – № 12. – С. 1923-1936.
151. Маркина, А.В. Эдьютейнмент в образовании: плюсы и минусы / А.В. Маркина // Актуальные проблемы истории, политики и права. – 2022. – С. 95-99.
152. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение. – 1990. – 192 с.
153. Маркова, А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40-48.
154. Мельничук А.В. Геймификация в управления персоналом / А.В. Мельничук // Материалы Афанасьевских чтений. – 2016. – № 2. (15). – С. 104-109.
155. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – М.: Просвещение. – 1982. – 128 с.
156. Мешков, А.А. Игры в неигровой ситуации анализ использования геймификации в системе внутреннего маркетинга / А.А. Мешков, А.Н. Кокарев // Креативная экономика. – 2013. – № 10 (82). – С. 15-25.

157. Мид, М. Культура и мир детства: Избранные произведения / М. Мид. – М.: Издательство «Наука». – 1988. – 430 с.
158. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. – №3 (15). – С. 79–86.
159. Михайленко, Н.Я. Взаимодействие взрослых с детьми в игре / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. // Дошкольное воспитание. – 2003 – № 4 – С. 18–23.
160. Можаяева, Г. В. Платформа адаптивной математики: на пути к цифровому репетитору / Г. В. Можаяева, Д. Д. Даммер, С. Б. Велединская // EdCrunch Томск : Материалы международной конференции по новым образовательным технологиям, Томск, 29–31 мая 2019 года. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – С. 156-165.
161. Мозгалева, П. И. Формирование проектной компетенции технического специалиста на примере проекта "Полигон инновационного мышления" / П. И. Мозгалева // Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения : материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, Томск, 05 ноября 2012 года / под ред. А.И. Чучалина. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2012. – С. 302-304.
162. Морозова, Л.Д. Подготовка специалистов дошкольного образования к педагогическому проектированию : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Морозова Людмила Дмитриевна. – Москва, 2007. - 24 с.
163. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – 9-е изд. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 456 с.

164. Несговорова, Н.П. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / Н.П. Несговорова. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та. – 2013. – 316 с.
165. Овчарова, Р.В. Методология исследования жизнестойкости личности / Р.В. Овчарова // Вестник Курганского государственного университета. – 2019. – № 2 (53). – С. 59-65.
166. Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9 (162). – С. 60–64.
167. Осовицкая, Н. HR-брендинг. Управление талантами, онлайн-обучение, геймификация и еще 15 эффективных практик / Н. Осовицкая. – М.: Питер. – 2018. – 240 с.
168. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер. – 2000. – 277 с.
169. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – Москва: АРКТИ. – 2003. – 112 с.
170. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия». – 2000. – 512 с.
171. Пеньковских, Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е.А. Пеньковских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 307-318.
172. Петрова, Н.П. Использование потенциала проектной деятельности в подготовке магистрантов / Н.П. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 78-81.
173. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Учеб. пособие / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс. – 1996. – 509 с.

174. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43-47. – EDN NYWTJX.
175. Полутина, Н.С. Направления исследований в психологии компьютерной игры / Н.С. Полутина // Интеграция образования. – 2010. – № 4. – С. 93-97.
176. Полякова, В.А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы / В.А. Полякова, О.А. Козлов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 513-515.
177. Помелов, В.А. Геймер: игроман или креативная личность? / В.А. Помелов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2014. – № 3 (39). – С. 76–81.
178. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост. Киселева Л. С. и др. – Москва : АРКТИ, 2012. – 96 с. ISBN 978-5-89415-865-5.
179. Пряжников, Н.С. Совесть и здравый смысл в общей структуре «Модели специалиста» / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.В. Молчанов, Е.В. Камнева, М.В. Полевая // Организационная психология. – 2024. – Т. 14. – № 2. – С. 170-191.
180. Пустовойтова, О.В. Готовность дошкольной образовательной организации к цифровой трансформации / О. В. Пустовойтова, Н. А. Шепилова, Л. А. Яковлева, Д. П. Курникова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2022. – № 4. – С. 111-128. – DOI 10.24412/2304-120X-2022-11027.
181. Пустовойтова, О.В. Профессиональная готовность педагогических кадров к цифровой трансформации образовательного процесса в ДОО: тактика использования технологии геймификация / О.В. Пустовойтова, Н.А. Ведешкина // Концепт. – 2023. – №5. – С. 51-65.
182. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Радионов, Виктор Евсеевич. Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т. - Санкт-Петербург, 1996. - 37 с.

183. Резанович, И.В. Создание персональной педагогической игротеки как условие развития социального интеллекта будущих учителей / И.В. Резанович, М.В. Дюжакова, А.М. Акимова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 1. – С. 77-81.
184. Решетова, З.А. Проблемы единства фундаментальных и профессиональных знаний и построение учебного предмета в вузе / З.А. Решетова // Современная высшая школа. – 2007. – № 54. – С. 5.
185. Роботова, А.С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2013. – №5. – С. 45-50.
186. Ромашкин, В.А. Элементы геймификации в событийном маркетинге / В.А. Ромашкин // Неофилология. – 2023. – Т. 9. – № 1. – С. 195-201.
187. Рудской, В.А. Современные тренды в информационных технологиях: геймификация / В.А. Рудской, В.Д. Буга, А.И. Дерябин / Молодежный научный форум: Технические и математические науки: Электронный сборник статей по материалам XXII студенческой международной заочной научно-практической конференции. — Москва: Изд. «МЦНО». — 2015. — № 3 (22). — С. 13-21. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/3\(22\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/3(22).pdf)
188. Савенков, А.И. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения / А.И. Савенков, А.С. Львова, С.Н. Вачкова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №3. – С. 197-206.
189. Салин, А. К критике проекта геймификации / А. Салин // Логос. – 2015. № 1. – С. 100-129.
190. Сартакова, Е.Е. Проблемы развития теории геймификации в России / Е.Е. Сартакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – Вып. 2 (220). – С. 168–187.
191. Сахарчук, Е.И. Сетевое сообщество педвузов как коллективный субъект исследования практик общего образования / Е.И. Сахарчук, А.Н. Сергеев, Н.К.

- Сергеев, М.Ю. Чандра // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 32-42.
192. Сенашенко, В. Магистратура: свобода выбора и свобода маневра / В. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 26-29.
193. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос. – 1999. – 271 с.
194. Сериков, В.В. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В.В. Сериков, А.С. Фетисов, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. – Воронеж. – 2023. – 212 с.
195. Скоробренко, И.А. Реализация аксиологического подхода в процессе подготовки будущих магистров педагогического образования / И.А. Скоробренко, Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2024. – № 15 (24). – С. 138-143.
196. Слостенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №. 1. – С. 42-49.
197. Слободчиков, В.И. «Проектирование» - слово ученое. В чем его практический смысл? / В.И. Слободчиков // Директор школы. – 2002. – №6. – С. 9-15.
198. Смирнова, И.Н. Проектное обучение как фактор системных изменений профессионально-педагогической деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Смирнова Ирина Николаевна. – Нижний Новгород, 2012. - 25 с.
199. Соловцова, И.А. Региональная модель профессиональной социализации иностранных студентов на основе диалога культур / И.А. Соловцова, В.Г. Малахова, Т.М. Терещенко // Kant. – 2021. – № 3 (40). – С. 295-304.
200. Стенина, Т.Л. Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза : автореферат дис. ... доктора

- педагогических наук : 13.00.01 / Стенина Татьяна Львовна. – Ульяновск, 2011. – 43 с.
201. Стрелков, Ю.К. Гуманитарный подход к изучению личности профессионала / Ю.К. Стрелков, Л.А. Головей // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 2 (34). – С. 11-17.
202. Суренская, Н. С. Роль стратегического мышления в ситуации общения / Н. С. Суренская // The Scientific Heritage. – 2021. – № 61-4(61). – С. 53-56. – DOI 10.24412/9215-0365-2021-61-4-53-56.
203. Сыркина, А.Л. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации: на примере специалистов локомотивных бригад тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.03, канд. психол. наук. / А.Л. Сыркина. Москва. – 2009. – 26 с.
204. Сысоева, Е.Ю. Безопасное педагогическое общение: этико-речевой аспект / Е.Ю. Сысоева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29. – № 1. – С. 77-82.
205. Татаринцов, К.А. Геймификация в обучении студентов / К.А. Татаринцов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 281-284.
206. Татаринцева, Н.Е. Педагогическое проектирование: история, методология, организационно-методическая система: монография / Н.Е. Татаринцева. – Ростов-на-Дону, Таганрог: Издательство Южного федерального университета. – 2019. – 150 с.
207. Тиккун. Теория Блума / Тиккун. – Б. м. : Гилея, 2022. - 126 с. - ISBN 978-5-87987-154-8.
208. Титова, В.Н. Геймификация в медиа: признаки геймифицированного продукта / В.Н. Титова // Журналистский ежегодник. – 2015. – № 4. – С. 170-173.
209. Ткачев, В.В. Геймификация в маркетинге: мотивационный эффект / В.В. Ткачев // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – № 4-2 (79). – С. 71-74.

210. Тунева, Н. В. Мобильные приложения для оценки знаний студентов в образовательном процессе вуза / Н. В. Тунева // Наука и профессиональное образование: национальные приоритеты и региональные драйверы развития: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Кемерово, 11 февраля 2019 года. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2019. – С. 120-121.
211. Тураева, Д.Р. Факторный анализ исследования стиля педагогической деятельности преподавателей общеобразовательных школ / Д.Р. Тураева // Академические исследования в области педагогических наук. – 2024. № 1 – С. 27-32.
212. Унтила, А.А. Использование концептуальных моделей компьютерных игр в задачах управления вовлеченностью обучающихся в процесс обучения / А.А. Унтила, Н.Н. Горлушкина // Экономика. Право. Инновации. – 2022. – № 2. – С. 48–55.
213. Уткина, Н.А. Игры живого действия в практике профессионального образования / Н.А. Уткина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 133-136. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10237
214. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива. – 2014. – 32 с.
215. Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Е. Финк. / пер. с нем. В.А. Кукина; под ред. М.К. Петрова. – Москва : Академия. – 1997. – 272 с.
216. Фиофанова, К. А. Организация профессионального развития специалистов социокультурных центров для детей: городков профессий, парков науки, интерактивных музеев / К.А. Фиофанова // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 12. – С. 30-34.
217. Фирсова, И. А. Обзор рынка геймификации и его классификация / И. А. Фирсова, С. П. Азарова // Вестник РМАТ. – 2023. – № 2. – С. 31-37.
218. Ханина, И.Б. Образ мира и профессиональный мир / И.Б. Ханина // Мир психологии. – 2009. – №4. – С. 179–187.

219. Хёйзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хёйзинга / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия». – 1992. – 464 с.
220. Хёйзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хёйзинга. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха. – 2011. – 416 с.
221. Хохрякова, Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Хохрякова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 27-37.
222. Чечель, И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3-10.
223. Чудина, Е.Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя / Е.Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (165). – С. 99-105.
224. Чумичева, Р. М. Игра - новые векторы в трансформируемом мире / Р. М. Чумичева // Педагогическое образование: история становления и векторы развития : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 1320-1326.
225. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука. – 1982. – 185 с.
226. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика. – 1980. – Т.2. – 304 с.
227. Швачко, Е. В. Геймификация подрастающего поколения: за или против / Е.В. Швачко, И.Д. Тузовский, А.Э. Пушкарев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 4 (28). – С. 103-108.
228. Шендрик, И.Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : диссертация ... доктора

педагогических наук : 13.00.01 / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. - 401 с.

229. Широколобова, А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования / А.Г. Широколобова // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 5-20.

230. Шумейко, Т. С. Формирование готовности магистрантов к организации исследовательской деятельности по информатике / Т. С. Шумейко // Современные тенденции естественно-математического образования: школа - вуз : материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Соликамск, 09–10 апреля 2021 года / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «ПГНИУ». – Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2021. – С. 41-44.

231. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий, С. И. Котельников // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. – 1983. – 38 с.

232. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – 560 с.

233. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. 2-е изд. – М.: Владос. – 1999. – 358 с.

234. Юнгер, Ф.Г. Игры. Ключ к их значению [Текст] / Ф.Г. Юнгер ; пер. с нем. А. В. Перцева. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2012. – 334 с.

235. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука», 1975. – С. 89-105.

236. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие / Н.О.Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2001. – 124 с.
237. Alsawaier, R.S. 2018. “The Effect of Gamification on Motivation and Engagement.”/R.S. Alsawaier. – 2018. International Journal of Information and Learning Technology 35 (1): 56-79. doi:10.1108/IJILT-02-2017-0009.
238. Kim, Amy, J. Game Thinking /Amy, J. Kim – Second Edition. – Gamethinking.io. – 2018. – 215 p.
239. Arnab, S. Framing the adoption of serious games in formal education /S. Arnab, R. Berta, J. Earp, S. De Freitas, M. Popescu, M. Romero, I. Stanescu, M. Usart // Electron. J. eLearning 10 (2), (2012). – P. 159-171.
240. Ata-Aktürk, A. Supporting Preschool Children’s STEM Learning with Parent-Involved Early Engineering Education./ A. Ata-Aktürk, H.Ö. Demircan. Early Childhood Educ J. – 49. – 2021. – P. 607–621.
241. Bai, S. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts / S. Bai, K. F. Hew, B. Huang // Educational Research Review. – 2020. – T. 30. – P. 100322.
242. Batsurovska, I. Massive open online courses in the system of e-learning of masters in electrical engineering / I. Batsurovska //2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES). – IEEE, 2021. – P. 1-4.
243. Beylefeld, A.A. A gaming approach to learning medical microbiology: students’ experiences of flow / A.A. Beylefeld, M.C. Struwig // Med. Teacher 29(9). – 2007 – P.933–940.
244. Blohm, I. Gamification: Design of IT-based enhancing services for motivational support and behavioral change / I. Blohm, J.M. Leimeister // Business and Information Systems Engineering. – 2013. – Vol. 5. – No. 4. – Pp. 275-278.
245. Chen, Y.-H., Chen, P.-J. MOOC study group: Facilitation strategies, influential factors, and student perceived gains / Y.-H. Chen, P.-J. Chen //Computers & Education. – 86 (2015). – Pp. 55-70.

246. Csikszentmihalyi, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience / M. Csikszentmihalyi. Harper Perennial. – New York. – 1990.
247. Curren, R.R. Aristotle on the necessity of public education / R.R. Curren. – Rowman & Littlefield Publishers. – 2000.
248. De Byl, P. Can digital natives level-up in a gamified curriculum? / P. De Byl, M. Brown, M. Hartnett, T. Stewart, (eds.) // Future Challenges, Sustainable Futures. – pp. 256-266. ASCILITE, New Zealand. – 2012.
249. Deterding, S. Gamification: toward a definition/S. Deterding, R Khaled, L. Nacke, D. Dixon // Paper Presented at the Gamification Workshop Proceedings of ACM CHI 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver, BC, Canada: ACM – 2011.
250. Dichev, C., “Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review” / C. Dichev, and D. Dicheva // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – 14 (9)– P. 1–36. doi:10.1186/s41239-017-0042-5.
251. Dicheva, D. Gamification in education: A systematic mapping study / D. Dicheva, C. Dichev, G. Agre, G. Angelova //J. Educ. Technol. Soc. – 2015. – 18, 75.
252. Dybina, O.V. Capabilities of Information Technologies in Introducing the Children to the World of Professions / O.V. Dybina, E. Popkova// The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony. ISC – 2018. Lecture Notes in Networks and Systems. – vol 57. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00102-5_118
253. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes / L. Festinger // Human Relations. – 1954 – № 7 (2) – Pp. 117-140.
254. Fleer, M. Engineering PlayWorld—a Model of Practice to Support Children to Collectively Design, Imagine and Think Using Engineering Concepts / M. Fleer.// Res Sci Educ. – 2022– 52– P.583–598. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09970-6>
255. Game Thinking: From Content to Actions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.td.org/td-at-work/game-thinking-fromcontent-to-actions>

256. Griffin, D. (2014). A brief history of gamification, The HRDirector / D.Griffin //Pure Strategic Media Ltd Englang, <http://www.thehrdirector.com/features/gamification/a-brief-history-of-gamification/>
257. Gnauk, B. Leveraging gamification in demand dispatch systems / B. Gnauk, L. Dannecker, M. Hahmann // Paper presented at the proceedings of the 2012 joint EDBT/ICDT Workshops, Berlin, Germany – 2012.
258. Harwood, T. An investigation into gamification as a customer engagement experience environment /T. Harwood, T. Garry.// Journal of Services Marketing. – 2015.- No. 6 (7). - P. 533-546.
259. Huda, O. Use of the Moodle platform in higher education institutions during training masters: Experience under martial law / O. Huda, (2023)//E-Learning Innovations Journal, 1(2), 4-20.
260. Huotari, K. "Defining Gamification - A Service Marketing Perspective / K. Huotari and J. Hamari // In Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference" – 2012.
261. Jipa, G. Enterprise gamification in business to consumer (B2C) engagement model / G. Jipa, I. Marin // Management Challenges for Sustainable Development. - Bucharest, Romania. – 2014. – Pp. 489-496.
262. Johnson, L. NMC Horizon Report: 2013 Higher Education / L. Johnson, B.S. Adams, M. Cummins, V. Estrada, A. Freeman, H. Ludgate.// The New Media Consortium, Austin. – 2013.
263. Kahu, E. R. "Framing Student Engagement in Higher Education." / E. R.Kahu // Studies in Higher Education. – 2013 – 38 (5) – P.758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505.
264. Kapp, K.M. The gamification of learning and instruction fieldbook : Ideas into practice / K.M. Kapp // Wiley, San Francisco, CA.– 2014.
265. Kapp, K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education / K.M. Kapp // Wiley, San Francisco – 2012.

266. Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus University. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. – Published by Teaching College, Columbian University. – 525 West, 120th Street, New York City. – 1929. – P. 27.
267. Klopfer, Eric. Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games / Eric. Klopfer // The MIT Press, MIT Press. – 2008. – 296 p.
268. Kryshchanovych, S. (2021). Study of the experience of the formation of professional competence in future managers of physical education and sports / S. Kryshchanovych, O. Bilyk, H. Shayner, O. Barabash, V. Bondarenko // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. – 13(1Sup1) – P. 162-176.
269. Kulikovskaya, I. Preparation of Masters in the Russian Educational System in the Context of Modern Social Challenges / I. Kulikovskaya, R. Chumicheva // ARPHA Proceedings 1, 387. DOI: 10.3897/ap.1.e0365
270. Kulikovskaya, I.E. Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs / I.E. Kulikovskaya // Middle East Journal of Scientific Research. – Volume 15, Issue 5 – 2013 – P.698-706. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.15.5.11320
271. Kulikovskaya, I. It Is Possible Use Steam Technologies To Develop The Children's Success: An Empirical Research In Preschool Education / I. Kulikovskaya, R. Chumicheva, L. Kudinova. // Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/ Archaeology – 17 (10). – 2020.
272. Landers, R. N. "Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning" / R.N. Landers // Simulation and Gaming. – 2014. – 45 (6). – P. 752–768. doi:10.1177/1046878114563660.
273. Landers, R.N.. Psychological theory and the gamification of learning / R.N. Landers, K.N. Bauer, R.C. Callan, M.B. Armstrong, T. Reiners, L.C. Wood (Eds.)// Gamification in education and business, Springer International Publishing, Cham. – 2015. – P. 165-186.

274. Locke, E.A. Motivation through conscious goal setting / E.A. Locke // *Applied and Preventive Psychology*. – 5(2) – 1996. – P. 117-124, 10.1016/S0962-1849(96)80005-9.
275. Locke, E.A. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey / E.A. Locke, G.P. Latham // *American Psychologist*. – 57 (9) – 2002 – P. 705-717.
276. Moore, Michael E. *Basics of Game Design – 2.* – New York, USA: CRC Press. – 2011. – P. 376.
277. Nakamura, J. *Flow theory and research* / J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi // *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.), Oxford University Press. – New York, NY, US. – 2009.
278. Nodirovna, K. M. Theoretical and methodological basis of training of management personnel in the process of higher pedagogical education / K.M. Nodirovna // *International journal of social science & interdisciplinary research* ISSN: 2277-3630 Impact factor: 8.036. – 2022. – T. 11. – №. 04. – P. 171-177.
279. Normee, bt Abdul Rahman. *Kesediaan Guru Dalam Pengajaran Kemahiran Berfikir Kreatif dan Kritis dalam Mata Pelajaran Sains*. – 2001. – Universiti Kebangsaan Malaysia (master's thesis).
280. Nykyporets, S.S. Harnessing cloud technologies for foreign language acquisition among masters in energy engineering / S.S. Nykyporets // *Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní*. – 2023. – P.21-56.
281. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note © OECD 2019//<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills%20for%202030.pdf>
282. Park, H.J. Analysis and survey of gamification / H.J.,Park, J.H. Bae // Paper Presented at the Science and Engineering Research Support Society, Current Research on Game and Graphics (2287-1233), International Workshop on Game and Graphics Tasmania, Australia. SERC. – 2013.
283. PBL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gamification21.wordpress.com/learning-content-2/10-pbl/> (In Eng.)

284. Pelling, N. (2011-08-09) "The (short) prehistory of "gamification"..." Nick Pelling. Archived from the original on 2017-10-11. – Retrieved. – 2017-10-11.
285. Reiners, T. Gamification in Education and Business / T. Reiners, L.C. Wood // Switzerland, Springer International Publ. – 2015. – P. 165.
286. Rickards, T. Creativity and Problem Solving at Work. London: Galliard Ltd. in Mohd Azhar Abd Hamid, Mohd Nasir Markom and Othman A. Kassim / T. Rickards. – 2004. Permainan Kreatif Untuk Guru dan Jurulatih. Kuala Lumpur : PTS PROFESSIONAL Publishing Sdn Bhd. – 1990.
287. 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.– 55 (1) – 2000 – P. 68-78, 10.1037/0003-066X.55.1.68.
288. Sailer, M. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction / M. Sailer, J.U. Hense, S.K. Mayr, H. Mandl./ Computers in Human Behavior, 69.– 2017.– P.371-380, 10.1016/j.chb.2016.12.033
289. Samoylenko, O., 2018. The implementation of the model of training of masters for educational and scientific activity in the conditions of MOOC / O. Samoylenko, I. Batsurovska, N. Dotsenko // Information Technologies and Learning Tools.– 64 – P. 187-197.
290. Serious Game Initiative (2002) <http://www.seriousgames.org/> (last accessed October 21, 2009).
291. Skinner, E. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / E. Skinner, C. Furrer, G. Marchand, T. Kindermann // Journal of Educational Psychology. – 100 (4) – 2008. – P.765-781, 10.1037/a0012840.
292. Strawhacker, A. Young Children's Learning of Bioengineering with CRISPEE: a Developmentally Appropriate Tangible User Interface / A. Strawhacker, C. Verish, O. Shaer // J Sci Educ Technol 29, 319–339. – 2020. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09817-9>

293. Toda, A.M. The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education / A.M. Toda, P.H. Valle, S. Isotani //In: Cristea A.I., Bittencourt I., Lima F. (eds.) Researcher Links Workshop: Higher Education for All. Cham: Springer. – 2017. – Pp. 143–156.
294. Werbach, K. (Re) defining gamification: A process approach / K. Werbach //International conference on persuasive technology. – Cham : Springer International Publishing, – 2014. – P. 266-272.
295. Werbach, K. For the win: How game thinking can revolutionize your business / K.Werbach, D. Hunter // United States: Wharton Digital Press. – 2012. – P. 148.
296. Williams, J. M. G. Mindfulness and psychological process /J. M. Williams //Emotion. – 2010. – T. 10. – №. 1. – P. 1.
297. Wood, L. The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice/L. Wood, N. Bennett // Early Years. – 1997. – T. 17. – №. 2. – P. 22-27.
298. Yager, R. E. (2005). A vision for what science education should be like for the first twenty-five years of a new millennium /R. E Yager // School Science and Mathematics. – 100 – P. 327-341.
299. Yee, N. The Psychology of MMORPGs: Emotional Investment, Motivations, Relationship Formation, and Problematic Usage / N. Yee // R. Schroeder & A. Axelsson eds. Avatars at Work and Play: Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments. – London: Springer-Verlag. – 2006.
300. Zichermann, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps (1st ed.) / G. Zichermann, C. Cunningham // Sebastopol, California: O'Reilly Media. – 2011.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Опросник для диагностики когнитивного компонента готовности магистрантов-игропедагогов

Инструкция. Пожалуйста, дайте развернутые ответы на следующие вопросы, отражающие Ваши знания и понимание ключевых аспектов будущей профессиональной деятельности.

I. Показатель: Знает современные подходы к организации проектной и игровой деятельности.

* Вопрос 1.1: Назовите 2-3 современных подхода к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста, актуальных в контексте современного образования (например, геймификация, игрофикация, сторителлинг в игре и т.д.). Кратко поясните суть одного из них.

* Вопрос 1.2: Назовите 2-3 современных подхода к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. В чем заключается их специфика при работе именно с дошкольниками?

* Вопрос 1.3: Как современные подходы к игре (например, идеи свободной игры, child-led play) влияют на выбор подходов к организации проектной деятельности с дошкольниками? Приведите пример.

II. Показатель: Умеет самостоятельно находить информацию о проектной и игровой деятельности.

* Вопрос 2.1: Представьте, что вам нужно найти актуальные научные исследования по эффективным методикам игровой деятельности для ознакомления дошкольников с новыми понятиями. Какие типы источников (базы данных, журналы, сайты) вы будете использовать в первую очередь? Почему именно их?

* Вопрос 2.2: Где и как вы будете искать практические примеры (кейсы, сценарии) успешных проектов для дошкольников, связанных с темами будущего (технологии, экология, новые профессии)? Назовите не менее 2-х конкретных ресурсов или способов поиска.

* Вопрос 2.3: Как вы будете оценивать достоверность и релевантность информации о проектной или игровой деятельности, найденной, например, в социальных сетях или на непрофильных сайтах? Назовите 2-3 критерия оценки.

III. Показатель: Знает способы организации игровой деятельности детей.

* Вопрос 3.1: Перечислите не менее 4-х конкретных способов (форм, методов) организации игровой деятельности детей дошкольного возраста (например, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, игра-экспериментирование и т.д.).

* Вопрос 3.2: Для ознакомления дошкольников с профессией "Сити-фермер" (выращивание растений в городе) какие конкретные способы организации игровой деятельности вы выберете? Обоснуйте свой выбор, ссылаясь на возрастные особенности детей 5-6 лет.

* Вопрос 3.3: Чем принципиально отличается организация свободной (самостоятельной) игры от организации игры, направляемой взрослым (педагогом)? В каких ситуациях каждый из этих способов предпочтительнее?

IV. Показатель: Знает способы организации проектной деятельности о профессиях будущего, доступных детям дошкольного возраста.

* Вопрос 4.1: Какие конкретные способы (этапы, методы) организации проектной деятельности наиболее адаптированы для детей дошкольного возраста при работе над темой "Профессии будущего"? (Например, выбор темы через игру, сбор информации через наблюдение и простые опыты, представление результата в виде игры или макета).

* Вопрос 4.2: При организации проекта "Знакомимся с профессией "Экодизайнер"" с детьми 6-7 лет, какие способы организации деятельности на этапе реализации проекта вы будете использовать, чтобы сделать профессию понятной и интересной? (Назовите не менее 2-х конкретных способов, например, создание эскиза "экопарка" из бросового материала, игра в "строителей" экодома).

* Вопрос 4.3: Какие критерии вы будете использовать при отборе конкретных "профессий будущего" для включения их в проектную деятельность с детьми дошкольного возраста? Почему именно эти критерии важны? (Например, наглядность, возможность обыграть в знакомых действиях, позитивный вклад в общество, безопасность темы).

Соответствие показателям:

I. Знание подходов: Вопросы 1.1, 1.2 напрямую требуют назвать и описать современные подходы. Вопрос 1.3 проверяет понимание их взаимосвязи и применения.

II. Умение находить информацию: Вопросы 2.1, 2.2 фокусируются на источниках и стратегиях поиска конкретных типов информации (научной, практической). Вопрос 2.3 проверяет критическое отношение к информации – ключевой аспект умения ее находить и использовать.

III. Знание способов организации игры: Вопрос 3.1 требует перечисления общих способов. Вопрос 3.2 проверяет умение выбрать и обосновать выбор способов для конкретной цели (знакомство с профессией) с учетом возраста. Вопрос 3.3 требует понимания различий между ключевыми типами организации игры.

IV. Знание способов организации проектов о профессиях будущего: Вопрос 4.1 фокусируется на общих адаптированных способах/этапах. Вопрос 4.2 требует предложить конкретные способы для конкретного этапа и конкретной профессии. Вопрос 4.3 проверяет знание критериев отбора самих профессий – фундамента для организации соответствующей проектной деятельности.

Данный опросник позволяет глубоко и разносторонне оценить именно когнитивный компонент (знания и понимание) по каждому показателю. Формулировки вопросов требуют от респондента не только воспроизведения информации, но и ее анализа, применения к конкретным ситуациям и обоснования выбора.

Модифицированный опросник М. Рокича для выявления инструментальных ценностей

Опросник ценностей по Рокичу) позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу "философии жизни".

Инструкция: Вам предлагается оценить по шкале от 1 до 5 инструментальные ценности, необходимые игропедагогу для реализации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)

Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)

Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)

Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)

Исполнительность дисциплинированность

Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)

Непримиримость к недостаткам в себе и других

Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)

Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)

Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)

Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)

Смелость в отстаивании своего мнения

Чуткость заботливость

Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)

Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)

Твердая воля (умение настоять на своем, не уступать перед трудностями)

Честность (правдивость, искренность)

Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)

**Образовательный стандарт высшего образования
Южного федерального университета**

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»
(ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

ПРИКАЗ

«17 марта» 2020 г.
г. Ростов-на-Дону

№ 58-01

**Об утверждении образовательных стандартов высшего образования
Южного федерального университета по направлениям подготовки 44.00.00**

На основании решения Ученого совета от 02 марта 2020 г. (протокол № 2)
приказываю:

1. Утвердить образовательные стандарты высшего образования Южного
федерального университета по направлениям подготовки (Приложение):

- 44.03.01 Педагогическое образование;
- 44.03.02 Психолого-педагогическое образование;
- 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование;
- 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям);
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);
- 44.04.01 Педагогическое образование;
- 44.04.02 Психолого-педагогическое образование;
- 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование;
- 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

2. Установить, что образовательные программы начиная с 2020 года
набора разрабатываются и реализуются в соответствии с требованиями
утвержденного образовательного стандарта ЮФУ.

3. Контроль за исполнением данного приказа возложить на и.о. проректора
по образовательной деятельности Г.Р. Ломакину.

Врио ректора



И.К. Шевченко

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет»
(ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Утвержден приказом
Южного федерального университета
от 17.03 2020 г. № 38-01

Принято на Ученом совете ЮФУ
« 02 » апреля 2020 г. протокол № 2
Главный
Ученый секретарь М О.С. Мирошниченко

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ
44.04.01 Педагогическое образование**

Ростов-на-Дону 2020

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета (далее ЮФУ) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ – программ магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) в ЮФУ.

1.2. Нормативная правовая база разработки образовательного стандарта ЮФУ:

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ;

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование;

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. № 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 февраля 2015 г., регистрационный № 36091) и от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326);

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 613н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38994);

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной

защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38993);

локальные нормативные акты Южного федерального университета.

1.3. Обучение по программе магистратуры в ЮФУ может осуществляться в очной, очно-заочной и заочной формах.

1.4. При реализации программы магистратуры могут применяться электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья электронное обучение и дистанционные образовательные технологии должны предусматривать возможность приема-передачи информации в доступных для них формах.

1.5. Реализация программы магистратуры возможна с использованием сетевой формы.

1.6. Программа магистратуры реализуется на государственном языке Российской Федерации, если иное не определено локальным нормативным актом ЮФУ.

1.7. Срок получения образования по программе магистратуры (вне зависимости от применяемых образовательных технологий): в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, составляет 2 года; в очно-заочной или заочной формах обучения увеличивается не менее, чем на 3 месяца и не более, чем на полгода по сравнению со сроком обучения образования в очной форме обучения; при обучении по индивидуальному учебному плану лиц с особыми образовательными потребностями может быть увеличен по их заявлению не более, чем на полгода по сравнению со сроком получения образования, установленным для соответствующей формы обучения.

1.8. Объем программы магистратуры составляет 120 зачетных единиц (далее - з.е.) вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы магистратуры с использованием сетевой формы, реализации программы магистратуры по индивидуальному учебному плану.

Объем программы магистратуры, реализуемый за один учебный год, составляет не более 70 з.е. вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы

магистратуры с использованием сетевой формы, реализации программы магистратуры по индивидуальному учебному плану (за исключением ускоренного обучения), а при ускоренном обучении - не более 80 з.е.

1.9. Области профессиональной деятельности и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры (далее – выпускники), могут осуществлять профессиональную деятельность:

01 Образование и наука (в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования; в сфере научных исследований);

04 Культура, искусство (в сфере организации отдыха и развлечений, реализации зрелищно-развлекательной и культурно-просветительской деятельности).

Выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника.

1.10. В рамках освоения программы магистратуры выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов:

- педагогический;
- проектный;
- методический;
- организационно-управленческий;
- культурно-просветительский;
- научно-исследовательский;
- сопровождения.

1.11. При разработке программы магистратуры ЮФУ устанавливает направленность (профиль) программы магистратуры, которая соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы магистратуры в рамках направления подготовки путем ориентации ее на:

область (области) профессиональной деятельности и сферу (сферы) профессиональной деятельности выпускников;

тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников; при необходимости – на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания.

1.12. Программа магистратуры, содержащая сведения, составляющие государственную тайну, разрабатывается и реализуется с соблюдением требований, предусмотренных законодательством Российской Федерации и иными нормативными актами в области защиты государственной тайны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

2.1. Структура программы магистратуры включает следующие блоки:

Блок 1 «Дисциплины (модули)»;

Блок 2 «Практика»;

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация».

Структура и объём программы магистратуры

Таблица

Структура программы магистратуры		Объём программы магистратуры и её блоков в з.е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	не менее 50
Блок 2	Практика	не менее 40
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	не менее 9
Объём программы магистратуры		120

2.2. Блок 1 включает следующие обязательные модули дисциплин:

Обязательные профессиональные дисциплины: «Современные проблемы науки и образования» и дисциплина, обеспечивающая формирование иноязычных компетенций. Данные дисциплины обеспечивают формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, установленных образовательной программой в качестве обязательных;

Модуль проектной деятельности, направленный на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

Модуль(и) профессиональных дисциплин, формируемый(ые) участниками образовательных отношений, направленный(ые) на формирование общепрофессиональных и(или) профессиональных компетенций, устанавливаемых образовательной программой.

2.3. В Блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики.

Типы учебной практики:

- ознакомительная практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;
- научно-исследовательская работа.

Типы производственной практики:

- педагогическая практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;
- научно-исследовательская работа;
- преддипломная.

2.4. Образовательная программа

устанавливает один или несколько типов учебной практики и один или несколько типов производственной практик из п. 2.3.

вправе установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практик;

устанавливает объёмы практик каждого типа.

2.5. В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входят:

- подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена;
- выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Государственный экзамен включается в состав государственной итоговой аттестации по решению ученого совета структурного подразделения.

2.6. При разработке программы магистратуры обучающимся обеспечивается возможность освоения элективных дисциплин (модулей) и факультативных дисциплин (модулей).

Факультативные дисциплины (модули) могут быть направлены на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе устанавливаемых образовательной программой в

качестве вариативных. Факультативные дисциплины (модули) не включаются в объем программы магистратуры.

2.7. В рамках программы магистратуры выделяются обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

К обязательной части программы магистратуры относятся дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций, а также обязательных и рекомендуемых (при наличии) профессиональных компетенций.

Дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование универсальных компетенций, могут включаться в обязательную часть программы магистратуры и в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

В обязательную часть программы магистратуры включаются Обязательные общеуниверситетские дисциплины, Модуль проектной деятельности, Модуль(и) профессиональных дисциплин.

Объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 40 процентов общего объема программы магистратуры.

2.8. Лицам с особыми образовательными потребностями (по их заявлению) предоставляется возможность обучения по программе магистратуры, учитывающей особенности их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

3. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

3.1. В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные образовательной программой:

- универсальные компетенции (УК) (Приложение № 1);
- общепрофессиональные компетенции (ОПК) (Приложение № 2);
- обязательная(ые) профессиональная(ые) компетенция(и) (ПК), устанавливаемая(ые) образовательной программой в соответствии с её направленностью (профилем) из утвержденного перечня профессиональных компетенций.

3.2. Образовательная программа может содержать вариативные профессиональные компетенции (ВПК), выбираемые обучающимся из

перечня для формирования индивидуальной образовательной траектории. Порядок выбора вариативных профессиональных компетенций определяется локальными нормативными актами ЮФУ.

3.3. Перечень обязательных и вариативных профессиональных компетенций утверждается приказом ЮФУ.

4. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

4.1. Требования к условиям реализации программы магистратуры включают в себя общесистемные требования, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, требования к кадровым и финансовым условиям реализации программы магистратуры, а также требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры и определяются соответствующим ФГОС ВО по направлению 44.04.01 Педагогическое образование.

4.2. Дополнительные требования к условиям реализации программы магистратуры определяются разработчиками образовательной программы.

Приложение 1.

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование	универсальной компетенции выпускника
Системное критическое мышление	и	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов		УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	и	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация		УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие		УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	и	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

Приложение № 2.

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	и ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации
Совместная индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	и ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями
Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей
Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении
Психолого-педагогические технологии профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие участниками образовательных отношений	с ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований

Система ключевых характеристик игропедагога

Ключевая характеристика	Элементы	Индикаторы реализации	Критерий готовности
Когнитивно-ментальные	Прогностическое конструирование игровых проектов Анализ трендов профессий будущего Интерпретация игровых механик для дошкольников	Разработка проекта «Биоинженер-сказочник: адаптация CRISPR-технологий в игру через метафору «волшебные ножницы» Создание «Атласа профессий-2035» с детьми	Когнитивный
Ценностно-смысловые	Понимание ценности игры как «сквозного механизма развития ребёнка» ФГОС ДО Ориентация на soft skills (креативность, сотрудничество) Социальная ответственность за цифровую социализацию	Проведение «Игровых советов»: дети выбирают профессии для проектов через голосование (символ – «ключ решения») Ритуал «Эко-клятва» в проекте «Парковый эколог» (символ – деревянный медальон)	Аксиологический
Функциональные	1) Информационно-поисковая 2) Проектно-дискуссионная: фасилитация детско-взрослых дискуссий 3) Пробно-игровая: создание «игровых проб» профессий будущего 4) Организационно-сопровождающая: поддержка спонтанной игры 5) Регулятивно-партнёрская: медиация конфликтов в игре	Пример для 3): «Лаборатория нейроигр» - дети примеряли роль нейropsychолога, расшифровывая «коды эмоций» Пример для 4): центр активности «Кибермастер» (символ IT-профессий) – дети самостоятельно создавали «компьютеры будущего» из картона	Креативно-игровой
Креативно-профессиональные	Инфографика игровых проектов Персонализация игровых ролей Импровизация в игровом диалоге	Проект «Дизайнер звуковых миров»: дети преобразовывали шумы в «музыку профессий» («звук дрели – «песня строителя»)	Креативно-игровой

Игровые механики в работе игропедагога

Игровая механика	Адаптация в проектной деятельности	Пример реализации	Индивидуальный стиль педагога
Пространство	Зонирование среды по профессиональным кластерам (символы-указатели)	Проект «Город профессий» сектор «Космодром» (синий ковёр + звездные проекторы) vs «Биолаборатория» (зелёные «реторты» из пластика) – дети создают «транспорт будущего» между секторами	Архитектор
Время	«Песочные часы достижений»: ограниченное время для решения задач	Проект «Экоинженер»: за 5 минут (синий песок = вода) придумать фильтр для реки – символ «Капелька – спаситель»	Тайм-менеджер
Объекты и свойства	Наделение обычных предметов «профессиональными» свойствами через знаки	Картонные коробки – «биороботы» при наклеивании символа ДНК (цепочка из бусин); палки – «нейросканеры» с фольгой	Волшебник
Действия	Алгоритмы действий в виде пиктограмм-«ключей» (шестерёнка – конструировать, книга – придумывать истории)	Проект «Игромастер»: дети собирают «робота-сказочника», последовательно применяя «ключи действий»	Режиссёр
Достижение	Значки – «профессиональные уровни» (медали «Юный генетик», «Мастер звук»)	За создание «музыки стройки» (проект «Дизайнер звуков») – значок «Звукоинженер 1 уровня»	Мотиватор
Назначенная встреча	Ритуал «Час открытий» (каждый четверг – «встреча с профессией»)	Очки «биоинженера» (лупа) – дети ищут «мутировавшие растения» на участке	Хранитель традиций
Избегание	«Ловушки незнания»: штрафные символы за ошибки (красный «вирус» за ошибки)	В проекте «Кибердоктор»: неправильная «диагностика робота» - прикрепление «вируса» на халат –	Провокатор

		необходимо «вылечить» решением задачи	
Вознаграждение за усилие	«Энергокристаллы» (прозрачные камешки) за сложные действия – обмен на «профессиональные инструменты»	5 кристаллов за расчёт моста для «Паркового эколога» - обмен на «магический фильтр» (воронка с блёстками)	Экономист
Постепенная отдача информации	QR-коды на объектах – открывают порции информации о профессии при сканировании	Сканирование «дерева» в проекте «Экоинженер» - видео «Как дендролог изучает растения»	Интриган
Цепи событий	Последовательность: «найди символ» - «расшифруй код» - «построй объект»	Проект «Космодром»: найти звёздную карту – расшифруй созвездие – построй ракету из модулей	Сценарист
Случайное событие	«Мешок сюрпризов»: вытягивание случайного объекта, который меняет ход проекта	Вытащили «зеркальце» - превратили проект «Архитектор» в «Дизайнер зеркальных лабиринтов»	Импровизатор
Обратный отсчёт	Песочные часы с разноцветным песком для ограничения времени задачи	За время «синего песка» (3 мин.) придумать способ очистки реки – символ «Капелька – спаситель»	Таймер
Сдерживающие факторы	«Лимит ресурсов»: выдача ограниченного набора материалов (5 деталей для строительства)	Проект «Мост в будущее»: только 3 трубочки и 2 коробки – стимуляция креативных решений	Дефицит- менеджер
Вознаграждение с фиксированным и интервалами	«Час профессии»: в 11.00 все получают «инструмент дня» (лупа, цветной скотч) независимо от действий	Внезапная выдача «нейрошлемов» (шапки с проводами) для «исследования эмоций»	Систематик
Лотерея	«Колесо профессий»: вращение – выбор темы следующего проекта	Выпал сектор «Кибердоктор» - запуск проекта по лечению роботов	Фортуна

Игровой проект по профессии будущего «Парковый эколог»

Описание профессии из Атласа новых профессий.



Парковый эколог – это профессионал, в задачи которого входит мониторинг и анализ экологического состояния общественных пространств (парков, скверов, площадей, аллей и др.), разработка и внедрение решений по озеленению, заселению территории животными, птицами, насекомыми и принятие других мер по поддержанию экологического баланса на зеленой территории внутри города.

Надпрофессиональные навыки:

- системное мышление – умение определять сложные системы и работать с ними;
- навыки межотраслевой коммуникации – понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях;
- мультиязычность и мультикультурность – свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнёров, понимание специфики работы в отраслях в других странах;
- умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми.

Ключевые понятия.

Парк:

- большой сад или насаженная роща с аллеями, цветниками, водоёмами (Толковый словарь. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова)
- участок земли для прогулок, отдыха, игр с естественной или посаженной растительностью, аллеями, водоёмами и т.д. (Большой Энциклопедический словарь. 2000).

Парки – важнейший элемент общегородской системы озеленения и рекреации; они выполняют оздоровительные, культурно-воспитательные, эстетические, природоохранные функции (Otalarch. Термины и понятия садово-паркового искусства)

Садово-парковое искусство – искусство создания садов, парков и других озеленяемых участков. Специфика садово-паркового искусства заключается в использовании для организации пространства живого растительного материала, непрерывно меняющего свой облик, в объединении элементов природы и художественного творчества в единое целое (Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. 1969—1978.)

Эколог – учёный, изучающий взаимодействие организмов между собой и окружающей их средой (Экологический словарь, 2001).

Актуальность проекта знакомства детей с профессией будущего «Парковый эколог» обусловлена следующими положениями.

Разработка и реализация игрового проекта «Парковый эколог» обусловлены ростом требований к экологичности жизни, неблагополучным состоянием взаимосвязи экосистем и деятельности человека, экокультурными проблемами изменения климата, загрязнения окружающей среды, потери биоразнообразия.

В 2012 г. в Рио-де-Жанейро была принята декларация «Будущее, которого мы хотим». Мировое сообщество признало тот факт, что обеспечение длительного благополучного развития возможно лишь на основе принципов «зелёной» экономики. Было отмечено, что любые проекты, программы и направления развития предусматривают одновременное решение как социально-экономических, так и экологических проблем. Особое значение имеет вклад В.И. Вернадского в развитие идей о будущем человеческой цивилизации и планеты земля. В Российской Федерации создана система экологического законодательства, например, «Об охране окружающей среды» (№7-ФЗ от 10.01.2002), а также Земельный

кодекс РФ, Основы лесного законодательства РФ, Водный кодекс РФ и др. Данные нормативные акты реализуют экологическую стратегию государства и подчёркивают значимость экологической повестки в образовании.

Анализ парковых зон в г.Ростове-на-Дону показал, что они созданы в городской инфраструктуре и характеризуются наличием деревьев, цветов, но некоторые не проявляют свой экологический, эстетический потенциал. Парковые зоны не создают среду наслаждения природой – естественной и окультуренной. Они реализуют первые витальные потребности – работают на бизнес – много кафе, развлечений, киосков по продаже игрушек, украшений и т.п. Но практически нет тихих мест для наслаждения красотой природы. Чтобы парковая зона выступила носителем этого потенциала, нужна другая организация этой парковой зоны, где будет видна взаимосвязь человека и природы. У детей необходимо воспитывать другое отношение к природе: экокультурное, берегающее. Игровой проект предоставляет уникальную возможность переноса знаний о взаимосвязи в экосистемах в навыки экокультурной деятельности человека в природе. Дети знакомятся с экологическими, эстетическими закономерностями организации окружающего пространства.

Таким образом, игровой проект «Парковый эколог» является актуальным и важным шагом к формированию экологически ответственного поколения, способного заботиться о планете и принимать активное участие в ее защите.

Цель проекта: знакомство с профессией будущего – парковый эколог – в процессе определения и реализации условий поддержания экологического баланса на территории дошкольной образовательной организации.

Задачи проекта:

1. Определение трудовых функций и ценностей паркового эколога.
2. Развитие основ надпрофессиональных навыков паркового эколога у детей:
 - предпосылок системного мышления: познанию окружающего мира в развитии, многообразии, взаимосвязях и взаимозависимостях.
 - межотраслевой коммуникации: формирование навыков наблюдения за природой и анализа экологических проблем; понимание экокультурных технологий;
 - мультиязычность и мультикультурность: знакомство с парками и садами мира;
 - умение работать с коллективами и отдельными людьми: культура совместного принятия решений взрослыми и детьми, детьми друг с другом для достижения поставленных целей.
3. Формирование у детей опыта создания схем, макетов, инфографики «Участок детского сада как парк».
4. Вовлечение детей в активную практику по изучению и восстановлению экосистемы участка детского сада.

Ожидаемые результаты.

Для детей	Для педагогов
<i>опыт</i> наблюдения позитивных образцов самореализации в социальной и личностно значимой деятельности в экосистеме детского сада	<i>новое понимание</i> педагогической деятельности и педагогического долга во взаимоотношениях с детьми в процессе проектно-игровой деятельности
<i>опыт</i> эмоционально-ценностного отношения к новой профессии «парковый эколог»	<i>понимание</i> проектно-игровой деятельности как ответа на современное понимание образования и развития Ребёнка
<i>опыт</i> принятия самостоятельных решений в ситуациях нравственного эколого-ориентированного выбора	<i>открытие</i> инновационных форм мотивации детей к освоению профессии будущего «Парковый эколог»
<i>опыт</i> общения в разных ролях	<i>переосмысление</i> значения проектно-игровой

(исследователи, мастера экосистем, защитники, творцы, эксперты) и сотрудничества со сверстниками и взрослыми в эколого-социальных акциях (уборка территории, создание видеоролика и др.) <i>опыт</i> успешной самореализации в социально и личностно значимой деятельности: <i>познавательной, творческой, игровой</i>	деятельности для образовательного процесса и её взаимодействия с другими формами организации детской деятельности
---	---

Дорожная карта проекта

1 этап. Проблемно-поисковый.

1. Актуализация культуры диалога детей в определении темы игрового проекта (детский совет).

2. Запуск проектно-игровой деятельности «Парковый эколог»: Что мы хотим узнать об этой профессии будущего? Что мы думаем об этом? Где можно найти ответы на свои вопросы?

3. Разработка игры «Парковый эколог»

Решая задачи данного этапа был организован детский совет, на котором составлен лотос-план игрового проекта.

<i>Центр познания</i> Что делает парковый эколог? Какие бывают парки?	<i>Центр речи</i> Рассказать о парках Почитать сказки о парках	<i>Центр математики</i> Измерить на участке предполагаемое место для парка и сделать его карту
<i>Центр искусства</i> Раскрашивать деревья Аппликация «Парк» Просмотр мультфильмов «Парковые экологи» и видео «Парковый эколог и робот-лягушка» Рисование планов парков города Проведение экологических мастерских – создание поделок из природного материала	Профессия будущего «Парковый эколог»	<i>Центр науки</i> Изучить разные виды парков Определить, какие деревья, кустарники растут на участке и сделать каталог Изучить, какие насекомые живут на участке и какая их роль Определение научных способов улучшения экосистема Микро-исследования «Патенты Природы»
<i>Центр моделирования</i> Придумать условные обозначения для схем, инфографики Разработать модель «Участок детского сада как парк»	<i>Центр игры</i> «Парковый эколог»	<i>Центр книги</i> Рассматривать альбомы, книги о парках, зелёном строительстве и садово-парковому искусству

Одной из задач данного этапа была разработка игры «Парковый эколог».

Легенда игры "Парковый эколог".

В далеком, волшебном лесу, скрытом от глаз людей, существует удивительный парк, наполненный разнообразными растениями и животными. Этот парк – не просто место для развлечения и отдыха. Это дом для многих уникальных существ и экосистем, которые

нуждаются в защите. Однако с каждым годом, парк сталкивается с серьезными угрозами: загрязнением, вырубкой деревьев и исчезновением животных.

Старейшины леса, мудрые духи природы, решили, что пришло время действовать. Они собрали всех детей из близлежащих деревень и выбрали их в «Хранителей природы» – отважных защитников парка. Каждому из них была дана особая задача: исследовать, защищать и восстанавливать экосистему парка.

Задачи Хранителей природы:

Исследователи: отправляются в увлекательные экспедиции по парку, изучая его обитателей и собирая информацию о растениях и животных. Они ведут дневники наблюдений и записывают все свои открытия.

Мастера экосистем: учатся создавать мини-экосистемы, которые помогают им понять, как взаимодействуют различные организмы. Они создают свои маленькие миры, заботясь о них и наблюдая за их развитием.

Защитники: проведут акции по очистке парка, собирая мусор и восстанавливая природные тропы. Они «сражаются» с «плохими духами» – символами загрязнения и безответственного отношения к природе.

Творцы: создают информационные стенды и произведения искусства, чтобы рассказать другим о важности охраны природы. Их творения будут выставлены в парке, чтобы вдохновлять посетителей заботиться о природе.

Эксперты: собирают круглый стол, чтобы обсудить свои достижения, поделиться впечатлениями и предложить идеи для защиты парка в будущем.

Завершение игры:

После успешного завершения всех заданий и мероприятий, Хранители природы вернутся к Старейшинам леса, которые наградят их медалями «За заслуги перед природой». Дети поймут, что их усилия не прошли даром, и что каждый из них стал настоящим защитником окружающей среды. Вместе они запишут свои идеи в «Книгу Хранителей», чтобы передать следующим поколениям важность заботы о природе и экологии.

2 этап. Процессуально-игровой.

1. Аprobация игры «Парковый эколог».
2. Реализация различных видов деятельности в центрах активности.
3. Экскурсии с родителями в парки города для наблюдения за растениями, насекомыми, птицами.
4. Организация переработки органических отходов: создание компостной ёмкости.
5. Организация акции по уборке участка детского сада. Дети собирают мусор и обсуждают, как он влияет на экосистему. Игровой элемент: кто соберёт больше мусора.

На этом этапе решались поставленные задачи. Игровая роль была перенесена в реальную деятельность.

Исследователи: наблюдение за природой (проведение регулярных наблюдений за растениями и животными на участке помогает детям лучше понять экосистему), экскурсии по наблюдению за птицами, бабочками и другими обитателями экопарка на участке детского сада. Экспериментирование с почвой, водой, глиной и др. в центре науки.

Мастера экосистем: уход за растениями (дети участвуют в посадке, поливе и уходе за цветами, кустарниками и деревьями на территории детского сада, что актуализирует понимание важности растений для экосистемы).

Защитники: дети устанавливали скворечники и кормушки для птиц, а также создают укрытия для полезных насекомых, таких как божьи коровки и пчёлы. Это помогает поддерживать биоразнообразие. Защитники участвуют в сборе мусора, что позволяет им осознать важность чистоты и защиты окружающей среды и развивает ответственность за сохранение природы. Дети участвуют в создании компостной ёмкости, где собираются органические отходы, что помогло им понять процесс разложения и важность переработки.

Творцы: создают мини-сады (небольшие огороды или цветники, где выращивают овощи, фрукты, цветы), что не только развивает их навыки, но и показывает, как растения

взаимодействуют с окружающей средой. Экологические мастерские (создание поделок и художественных работ из природных материалов, таких как листья, шишки, веточки и др.) стали пространством развития творческих навыков и осознания ценности природных ресурсов.

Эксперты: контроль соблюдения правил экологии и поведения на природе, таких как не оставлять мусор, бережно относиться к растениям и животным и др.

3 этап. Корпоративно-рефлексивный

1. Выставка моделей, инфографики «Участок детского сада как экопарк»

2. Картотека «Парки мира».

3. Видеоролик о местной флоре и фауне, о социокультурных воздействиях человека на экологию (позитивных – создание новых природных эстетических зон в городе, окультуривание кустарников, озеленение города, эстетическая обрезка и негативных – загрязнение, исчезновение видов).

4. Проведение конкурса на лучшее экологическое произведение искусства (например, картины, скульптуры из вторичных материалов).

Игровой проект, разработанный студентами игропедагогами на проектном интенсиве Sfedunet

1. Концепция проекта:

- **Название:** «Космическое Путешествие в Мир Профессий Будущего»
- **Целевая аудитория:** Дети дошкольного возраста (5-7 лет).
- **Формат:** Длительный интерактивный игровой проект с сюжетной линией.
- **Основная идея:** Дети становятся участниками космической экспедиции вместе с главным героем роботом-исследователем «Звездознайкой». Они посещают различные «планеты профессий будущего», где через выполнение игровых заданий знакомятся с сутью профессии и пробуют себя в роли ее представителя.
- **Цель проекта:** В интерактивной игровой форме познакомить дошкольников с профессиями будущего, развить ключевые навыки (познавательные, креативные, социальные, коммуникативные) и сформировать позитивное отношение к новым знаниям и технологиям.

2. Структура и содержание (этапы планет):

Каждая «планета» представляет одну профессию будущего и является модулем проекта.

- **Этап 1: Старт путешествия (введение в игру):**
 - **Действие:** Знакомство с роботом-исследователем, миссией (исследовать новые миры-профессии).
 - **Игровые элементы:** Создание «космического билета» (визитки участника), выбор/создание символа экипажа, первичный инструктаж в игровой форме.
 - **Педагогическая цель:** Мотивация, погружение в сюжет, формирование игрового сообщества.
- **Этап 2: Посещение планет-профессий (основной этап):**
 - **Структура посещения одной планеты:**
 1. **Прибытие и Знакомство:** Краткий рассказ героя о планете (профессии) через простые образы и аналогии (например, «Планета Зеленых Чудес» - Сити-фермер; «Планета Умных Машин» - Робототехник/Инженер ИИ; «Планета Виртуальных Миров» - Дизайнер VR; «Планета Чистой Энергии» - Специалист по альтернативной энергетике).
 2. **Задания на Понимание (Знакомство с профессией):**
 - *Примеры:* Отгадать загадки о предметах труда профессии; рассортировать картинки "что нужно для работы?"; послушать короткую историю о дне из жизни профессионала; найти отличия на картинках "профессия сейчас и в будущем".
 - *Цель:* Сформировать первичные представления о сути, задачах, инструментах/технологиях профессии.
 3. **Задания на "Пробы" (Попробовать себя):**
 - *Примеры (Сити-фермер):* Посадить семена в мини-гидропонную установку (или ее макет из подручных материалов); создать "идеальный городской сад" из конструктора или нарисовать; сортировать "урожай" (бутафорские овощи/фрукты) по признакам.

- *Примеры (Дизайнер VR/AR):* Нарисовать волшебные очки, которые показывают что-то невидимое; с помощью планшета/спец.приложения (или просто карточек) "оживить" рисунок (наложить простой AR-эффект); придумать и показать пантомимой персонажа для виртуального мира.
- *Примеры (Робототехник):* Собрать простую модель "робота-помощника" из конструктора (типа Lego Duplo, магнитного); проложить "трассу" для робота-пылесоса (игрушечного или нарисованного); отгадать, какую работу может делать робот по его "рукам"-манипуляторам (картинки).
- *Цель:* Дать возможность ребенку через практическое действие, творчество, конструирование почувствовать себя в роли профессионала, понять основные действия.

4. **Завершение визита на планету:** Получение "космического артефакта" (значок, часть карты, код) как символа освоения профессии; рефлексия в кругу "что понравилось/запомнилось?".

- **Этап 3: Возвращение на Базу (Завершение проекта):**
 - **Действие:** Сбор всех "артефактов" планет, празднование успешной миссии.
 - **Игровые элементы:** Создание общей "Карты освоенных профессий будущего"; выставка работ детей (рисунки, макеты); мини-презентация своих "открытий"; вручение дипломов "Юного Исследователя Профессий Будущего".
 - **Педагогическая цель:** Закрепление впечатлений, рефлексия полученного опыта, позитивное завершение, формирование чувства достижения.

3. Проявление Компонентов Готовности Игропедагогов (Студентов):

Разработчики проекта (студенты-игропедагоги) продемонстрировали все три ключевых компонента своей профессиональной готовности:

- **1. Когнитивный Компонент (Знания и Понимание):**
 - **Знание профессий будущего:** Студенты провели отбор *релевантных дошкольникам* профессий (Сити-фермер, Дизайнер VR/AR, Робототехник, Специалист по альтернативной энергии), адаптировав их суть к детскому восприятию.
 - **Знание возрастных особенностей:** Задания соответствуют возможностям детей 5-7 лет: преобладание наглядно-образного мышления, любовь к сюжетной игре, потребность в практических действиях, короткая продолжительность активного внимания (задания внутри планеты дробные).
 - **Знание методик:** Применены разнообразные игровые методы (сюжетно-ролевые элементы, дидактические игры, конструирование, экспериментирование (гидропоника), творческие задания, элементы ТРИЗ (фантазирование)).
 - **Понимание проектной логики:** Четкая структура проекта (старт, основная часть с модулями-планетами, финал) соответствует этапам работы над проектом с дошкольниками.
- **2. Креативно-Игровой Компонент (Умение создавать и реализовывать игру):**
 - **Разработка оригинальной игровой механики:** Идея "космического путешествия по планетам-профессиям" – яркая, цепляющая метафора, понятная детям.

- **Создание увлекательного игрового контекста:** Герой (Звездознайка), сюжет (миссия), атрибуты (корабль, билеты, артефакты) глубоко погружают детей в игру.
- **Дизайн разнообразных игровых заданий:** Задания на разных "планетах" варьируются по форме (загадки, сортировка, конструирование, рисование, простые опыты, пантомима), поддерживая интерес.
- **Интеграция разных видов деятельности:** Проект гармонично объединяет познание, игру, общение, творчество, практические действия.
- **Геймификация:** Используются элементы геймификации (миссия, сбор артефактов, получение диплома).
- **3. Аксиологический Компонент (Ценностные основания):**
 - **Ценность Детства и Игры:** Проект построен *на игре* как ведущей деятельности дошкольника. Задания носят игровой характер, а не формально-учебный.
 - **Ценность Будущего и Инноваций:** Через доступные образы проект прививает интерес к новым технологиям и профессиям, формирует установку на "мир возможностей".
 - **Ценность Практики и Деятельности:** Акцент на "пробах" (попробовать себя) подчеркивает важность опыта и действия, а не пассивного потребления информации.
 - **Ценность Позитивного Опыта:** Проект нацелен на создание радостного, успешного опыта познания нового, развитие уверенности ребенка ("Я могу!").
 - **Ценность Социального Взаимодействия:** Задания часто предполагают обсуждение, совместное творчество или деятельность в мини-группах (экипаж).
 - **Гуманистическая направленность:** Профессии подобраны с акцентом на их пользу для людей и планеты (фермер - еда, эко-энергетик - чистая планета).

4. Реализация на Конкурсе Sfedunet:

- Студенты представили проект как **детально проработанный концепт**.
- Были подготовлены: **описание сценария, наглядные материалы** (макеты планет, артефакты, иллюстрации героя и профессий), **примеры заданий, инструкции для ведущего (педагога)**, возможно, **простые цифровые элементы** (аудиозаписи "переговоров с базой", базовые AR-метки для заданий дизайнера).
- Защита проекта включала **обоснование выбора профессий, педагогический анализ заданий с точки зрения возраста, демонстрацию игровых элементов и акцент на ценностях**, которые проект призван формировать у детей.

5. Значение проекта:

- **Для детей:** Увлекательное знакомство с миром будущего, развитие навыков и позитивного отношения к инновациям через игру.
- **Для студентов-игропедагогов:** Успешная демонстрация интеграции теоретических знаний (когнитивный), практических умений проектировать игру (креативно-игровой) и ценностных ориентиров профессии (аксиологический) в конкретном продукте.
- **Для подготовки игропедагогов:** Проект служит ярким примером реализации проектно-игровой модели подготовки, где студенты не просто изучают теорию, а

создают работающие игровые решения для реальной педагогической задачи (знакомство дошкольников с профессиями будущего).

Этот проект "Космическое Путешествие в Мир Профессий Будущего" является комплексным, методически обоснованным и ценностно-ориентированным продуктом, полностью соответствующим требованиям к подготовке современного игропедагога.

