



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Организационно-педагогические условия развития коммуникативных
умений у детей старшего дошкольного возраста

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

87,4 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

14 мая 2026 г.

Зав. кафедрой ТМиМДО

Б. А. Артёменко

Выполнила:

Студент группы ОФ-521-265-5-1

Хуснуллина Алина Равиловна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент, доцент кафедры ТМиМДО

Терещенко Марина Николаевна

Челябинск

2026



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет»

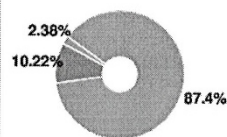
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Хуснуллина Алина Равиловна
Самоцитирование
рассчитано для: Хуснуллина Алина Равиловна
Название работы: 2026_44.03.05_ФДНКО_ОФ_Хиснуллина А_Р
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: УИТ

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	10.22%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	87.4%
ЦИТИРОВАНИЯ	2.38%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2026



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.6-26, 30-48, введение с.2-5, выводы с.26-29, 48-53

Модули поиска:

Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Переводные заимствования; Профессиональная лексика. АПК и биотех; ИПС Адилет; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Цитирование; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Шаблонные фразы; Перефразирования по коллекции IEEE; PubMed; Кольцо вузов; Профессиональная лексика. Медицина; Публикации РГБ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; IEEE; Медицина; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Публикации eLIBRAR...

Работу проверил: Семькина Елена Авенировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ПРОСТОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ
Подписал: Семькина Елена Авенировна (Управление
информационных технологий, Специалист по ИОТ)
Ответ на вопросы, касающийся корректности
предоставленной информации, не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ
выпускной квалификационной работы

Студент Хуснуллина Алина Равиловна
Кафедра теории, методики и менеджмента дошкольного образования
Курс 5 Группа ОФ-521-265-5-1
Тема ВКР Организационно-педагогические условия развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Объект нормоконтроля	Обоснование	Соответствие ДА/НЕТ
1.	Тема	Соответствует приказу	да
2.	Структура работы	Соответствует Регламенту оформления письменных работ	да
3.	Титульный лист	Соответствует форме, установленной Регламентом письменных работ	да
4.	Оформление основного текста работы (шрифт, отступ, выравнивание, межстрочный интервал и др.)	Соответствует Регламенту оформления письменных работ	да
5.	Оформление нумерации страниц		да
6.	Оформление заголовков разделов и подразделов		да
7.	Оформление примечаний и сносок		отм.
8.	Оформление списков/перечислений		да
9.	Оформление формул и уравнений		отм.
10.	Оформление таблиц		отм.
11.	Оформление иллюстраций		да
12.	Оформление библиографических ссылок		да
13.	Оформление списка использованных источников		да
14.	Оформление сокращений и аббревиатур		да

Нормоконтролер

04 июня 2026 г.

наз

И.А. Селиверстова

Примечание: протокол нормоконтроля вместе с ВКР хранится на кафедре пять лет.



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ОТЗЫВ РУКОВОДИТЕЛЯ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Выпускная квалификационная работа выполнена

Студентом (кой)	Хуснуллиной Алиной Равильевной
Кафедра	Кафедра теории, методики и менеджмента дошкольного образования
Группа	ОФ-521-265-5-1
Направление	44.03.05 Педагогическое образование (с двойным профилем)
Профиль	Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием
Наименование темы	Организационно-педагогические условия развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста
Научный руководитель	Терещенко Марина Николаевна, к.п.н., доцент

Оценка соответствия требованиям ФГОС ВО
подготовленности автора выпускной квалификационной работы

Требования к профессиональной подготовке	Соответствует	В основном соответствует	Не соответствует
Владет основными методами научных психолого-педагогических исследований	+		
Способен познавать и понимать ребенка и педагога как субъектов образовательного процесса	+		
Способен устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения	+		
Готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования	+		
Способен использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества образовательного процесса	+		
Способен проектировать образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты	+		
Способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	+		

Способен осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных психофизических и индивидуальных особенностей детей	+		
Умеет рационально планировать время работы, определять грамотную последовательность и объем действий при решении поставленной задачи	+		
Умеет пользоваться научной литературой профессиональной направленности	+		
Проявляет самостоятельность в сборе, систематизации и анализе фактического материала, формулировании выводов и рекомендаций	+		

Уровень оригинальности ВКР – 87,4 %

Отмеченные достоинства: Следует отметить интересное содержание и возможность реализации организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО; а также возможность использования научно-методических материалов, содержащихся в работе, в практике дошкольного образования, а также в системе повышения квалификации педагогических работников ДОО.

Заключение: выпускная квалификационная работа Хуснуллиной Алины Равильевны отвечает требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам бакалавра по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием, заслуживает высокой оценки и рекомендуется к защите в ГЭК.

Научный руководитель

«11» июня 2026г.



Терещенко М.Н.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	11
1.1 Историко-логический анализ проблемы развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста	11
1.2 Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	17
1.3 Способы организации работы по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	23
Выводы по первой главе	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	36
2.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	36
2.2 Реализация организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	42
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы	53
Выводы по второй главе	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	62
ПРИЛОЖЕНИЯ	63

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, в связи с глобальной цифровизацией и возрастающей ролью информационно-коммуникативных технологий, все более значимым становится живое общение. В России также данная проблема набирает популярность. В дошкольном возрасте этот навык приобретает особое значение, так как коммуникативные умения выступают не только предпосылкой успешной адаптации в школе, но и базой для построения гармоничных отношений со сверстниками и взрослыми. Именно в дошкольных образовательных организациях происходит формирование начал культуры общения.

Формирование личности, способной к конструктивному диалогу, сотрудничеству и взаимопониманию, является одной из задач современного дошкольного образования. Именно в этом возрасте коммуникативные умения становятся важнейшим психологическим инструментом познания мира, саморегуляции и становления личности. Их недостаточная сформированность ведет к серьезным проблемам, таким как социальная изоляция, повышенная конфликтность, тревожность и, как следствие, к проблемам в дальнейшем школьном обучении.

Несмотря на то, что ведущие психологи и педагоги признают важность коммуникативного развития, в массовой практике дошкольного образования возникает значительный дисбаланс. Чаще всего приоритет отдается развитию монологической речи в ущерб диалогической. Работа педагогов не всегда носит системный характер, недостаточно используются возможности игровой, проектной и совместной деятельности, а развивающая предметно-пространственная среда редко целенаправленно проектируется как «раздражитель» общения. Таким образом существует очевидное противоречие между пониманием ключевой роли коммуникативных умений для детей старшего дошкольного возраста и несистемностью их формирования в традиционном образовательном

процессе. Это свидетельствует о необходимости поиска эффективных путей организации педагогического процесса, направленного на развитие коммуникативной сферы.

Обратимся к нормативно-правовой базе, подтверждая актуальность выдвинутой проблемы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее ФГОС ДО), речевое и социально-коммуникативное развитие являются образовательными областями, обеспечивающими «всестороннее развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности» [26]. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» также подчёркивает значимость развития коммуникативных умений как одной из ключевых задач в дошкольном образовании.

Значительный вклад в развитии данной проблемы внесли исследования Т.А. Антонова, Б.Ф. Ломов, М.В. Ильяшенко, Н.А. Короткова Н.С. Малетина, С.В. Петерина и другие. Они разработали содержание, методы и средства развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Занимались проблемой формирования у детей дошкольного возраста культуры общения.

За рубежом данной проблематикой занимались такие ученые как С. Брумфил, Дж. Верхаген, Р.М. Голинкофф, Ф. Джениз, Д. Джонсон, Дж. Сойер, Г. Уидсон, и другие. Определяли коммуникативные умения как компонент социальных умений, умений поведения в обществе.

В современном мире коммуникативные умения детей дошкольного возраста играют ключевую роль в подготовке к дальнейшему обучению в школе, а также для дальнейшей социализации. В науке и практике существует множество вариантов их развития, при этом продолжается поиск новых, более эффективных методов.

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Объект: процесс развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет: организационно-педагогические условия, способствующие эффективному развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет проходить более эффективно, если в образовательном процессе дошкольной образовательной организации будут реализованы следующие организационно-педагогические условия:

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическим материалом, стимулирующим развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- систематическое использование игровых проблемных ситуаций в совместной деятельности педагога с детьми;
- активное вовлечение родителей в процесс развития коммуникативной культуры ребенка.

Цель и гипотеза обусловлено постановку следующих задач по проблематике исследования:

1. Провести историко-логический анализ проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить и теоретический обосновать организационно-педагогические условия развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.
3. Экспериментально проверить эффективность организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: современные теории и концепции общенаучного уровня. Проблемой развития коммуникативных умений занимались: Н. К. Крупская, Т.А. Ладыженская, А. С. Макаренко, В. Г. Нечаева, В. А. Сухомлинский К. Д. Ушинский и другие.

На конкретно-научном представлены теории, концепции и исследования по теме развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Особый вклад внесли: А. Г. Арушанова, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, О. С. Ушакова и другие.

На методико-технологическом уровне большую роль сыграли работы ведущих педагогов и методистов, в центре внимания которых было развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста (А. В. Мудрик, Я. Л. Коломенский, Е. Г. Савина, Р. К. Терещук и другие.)

Методы исследования - теоретические: метод историографии, изучение и анализ литературы по выбранной теме, классификация, обобщение, методы математической обработки данных; практические: наблюдение, эксперимент.

Теоретическая значимость заключается в систематизации и уточнении понятия «организационно-педагогические условия» применительно к развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы в образовательной организации, в частности в ДОО.

База исследования МАДОУ «ДС № 39 г. Челябинска».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Историко-логический анализ проблемы развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста

Проблема развитие коммуникативных умений у подрастающего поколения всегда была актуальна для общества. На протяжении всей истории человечества являлась не только педагогической задачей, но и условием выживания и прогресса общества. Обратимся к историко-логическому анализу данной проблемы, чтобы проследить эволюцию взглядов на сущность коммуникативных умений и выявить истоки современных подходов к созданию организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста.

Период античности и средневековья. Впервые зарождение интереса к риторике, произошло в Древней Греции. Уже тогда Сократ и Платон разработали диалектический метод, который заключался в умении искусно вести беседу, ставить вопросы и, находя противоречия в ответах собеседника, совместно приходить к истине. Это был первый прообраз диалогического общения. В средние века коммуникация жестко регламентировалась церковными догматами. Педагогические условия сводились к заучиванию авторитетных текстов, что оттягивало развитие спонтанных коммуникативных умений детей [5].

Эпоха Возрождения и Реформации. Данный период характеризуется гуманизмом и интересом к ребенку. Происходит возврат к античному наследию, но с приоритетом на индивидуальность человека. Томас Мор и Франсуа Рабле в своих педагогических трудах критиковали средневековую схоластику и демонстрировали образы свободных, всесторонне развитых людей, владеющих коммуникативными умениями.

Зарождение дидактики и сенсуализма пришлось на эпоху Просвещения. В этот период закладываются классические принципы педагогики. Ян Амос Коменский ввел принцип природосообразности и наглядности. Он дал рекомендации организовывать обучение так, чтобы дети не просто слушали, но и задавали вопросы, отвечали. Хотя прямых наставлений по развитию коммуникативных умений детей дошкольного возраста в его труде нет, однако его идея организации обучения как процесса взаимодействия стала важным организационным условием. Джон Локк в своем труде «Мысли о воспитании» делал упор на воспитание джентльмена, способного вести светскую беседу. Он уделял внимание роли среды и примера взрослого: дети учатся общаться, подражая родителям и педагогам. Это прямой прообраз коммуникативной компетентности значимого взрослого. Жан-Жак Руссо провозгласил идею свободного воспитания. Он считал, что необходимо создавать условия, при которых ребенок сам захочет говорить и взаимодействовать. Его концепция свободы в рамках разумных ограничений легла в основу современных представлений о развивающей предметно-пространственной среде, стимулирующей развитие коммуникативных умений.

Развитие научной педагогики в России пришлось на XIX век, который стал переломным моментом. К.Д. Ушинский, являющийся основоположником научной педагогики в России, ввел понятие «дар слова», отмечая, что это не просто способность говорить, но и способность выражать свою мысль точно и ясно. Ушинский обосновал важность живого слова учителя, народных игр и сказок для развития речи. Он утверждал, что «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка». Это положение обосновывает содержательное условие: общение должно строиться на родном, живом и фольклорном материале [33].

В конце XIX – начале XX веков появляются первые системы дошкольного воспитания. Именно здесь проблема развития

коммуникативных умений переходит в практическую плоскость создания условий для детей 3 – 7 лет. В Германии Фридрих Фребель открыл первый «детский сад». Он создал систему игр и занятий с «дарами». Важно отметить, что Фребель рассматривал игру как средство социализации. В процессе коллективных игр дети естественным образом вступали в общение. Организационное условие Фребеля – это специально организованная деятельность, а именно игра, в ходе которой педагог руководит взаимодействием детей. В свою очередь, Мария Монтессори разработала уникальную концепцию подготовки развивающей среды. Ее главный вклад в решение проблемы развития коммуникативных умений детей заключается в том, что она создала условия, при которых дети учатся договариваться, не мешая друг другу. Принцип свободы в подготовленной среде предполагает, что ребенок сам выбирает занятие, но при этом обязан уважать границы других. Монтессори доказала, что правильная организация пространства на прямую влияет на культуру общения и снижение конфликтов между детьми. Рудольф Штайнер в своих работах делал акцент на подражании и ритмике. Воспитатель в вальдорфском детском саду является образцом для подражания. Дети, наблюдая за гармоничными, спокойными действиями взрослого и участвуя в ритмичных хороводных играх, осваивают коммуникативную компетентность [33].

Советский период является ключевым с точки зрения теоретического обоснования проблемы. Л.С. Выготский, основоположник культурно-исторического подхода, говорил, что любая психическая функция проявляется сначала как интерпсихическая (между людьми), а затем как интрапсихическая (внутри ребенка). Данная его идея стала фундаментом для понимания роли коммуникативных умений в развитии ребенка. Ребенок учится управлять своим поведением и мыслями через речь, обращенную другому. Выготский обосновал необходимость социальной ситуации развития как главного условия развития [8]. В свою очередь, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин показали, что ведущей деятельностью дошкольника

является игра. Именно в сюжетно-ролевой игре дети осваивают нормы человеческих отношений, учатся согласовывать действия и договариваться о ролях. Из этого следует, что организация игровой деятельности – одно из важнейших педагогических условий развития коммуникации. В своих исследованиях 1970-80-х годов М.И. Лисина создала концепция генезиса общения. Она выделила формы общения ребенка со взрослыми: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное, и показала, что к старшему дошкольному возрасту ведущей становится внеситуативно-личностное, где мотивом общения является сам человек, его качества и отношение. Это напрямую указывает на необходимость создания специальных условий для развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста [8].

Постсоветский и современный этап. На сегодняшний день наука рассматривает коммуникативные умения в контексте социализации и комплексного подхода к общему развитию. Т.А. Репина и Е.О. Смирнова обращают свое внимание на межличностные отношения детей дошкольного возраста, популярность и изолированность в группе [28]. Они доказывают, что для развития коммуникативных умений необходимо целенаправленно формировать доброжелательную атмосферу и учить детей разрешать конфликты словами [30]. А.Г. Арушанова, в свою очередь, разрабатывает концепцию коммуникативного воспитания, вводя понятие «коммуникативная компетенция», которая предполагает сценарии активного общения, где взрослый не учит, а создает проблемные ситуации, побуждающих детей к спонтанному диалогу. В России законодательство закрепило важность коммуникативных умений для детей дошкольного возраста. Создав федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который выделил образовательную область «социально-коммуникативное развитие» [5]. Он требует создание условий, чтобы ребенок мог усваивать нормы и ценности, развивать эмоциональную отзывчивость и формировать готовность к совместной деятельности.

Обратимся к анализу самого понятия «коммуникативные умения». В современной литературе сложилось несколько подходов к определению сущности коммуникативных умений. Анализ данных работ позволяет нам рассматривать их как освоенные субъектом способы выполнения коммуникативных действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков общения; способность человека использовать средства вербальной и невербальной коммуникации для решения задач взаимодействия, адекватно воспринимать и передавать информацию, строить диалог, учитывая позицию партнера; комплекс созданных коммуникативных действий, позволяющий личности эффективно вступать в контакт, поддерживать его и завершать в соответствии с нормами, целями и ситуацией общения. Обобщая эти подходы, в контексте нашего исследования мы будем понимать под коммуникативными умениями детей старшего дошкольного возраста освоенные ребенком способы построения взаимоотношений и взаимодействие с окружающими людьми, основанные на знаниях норм общения, позволяющие ему успешно решать коммуникативные задачи в соответствии с ситуацией и социальной ролью партнера.

Важнейшим аспектом теоретического анализа является вопрос о структуре коммуникативных умений. Большинство современных исследователей (Г.М. Андреева, Л.А. Петровская, Е.В. Рыбак и др.) сходятся во мнении, что данные умения представляют собой сложное системное образование, включающее несколько взаимосвязанных компонентов. В наиболее обобщенном виде выделяют три ключевых структурных компонента: информационно-коммуникативный (или когнитивный) компонент [4]. Он включает в себя: знание норм и правил общения (как поздороваться, попрощаться, поблагодарить, извиниться); знание того, как привлечь внимание собеседника; понимание невербальных сигналов (мимики, жестов, позы) и умение их интерпретировать; владение достаточным словарным запасом для выражения мыслей и чувств.

Эмоционально-коммуникативный (или аффективный) компонент. Этот компонент отражает эмоциональную сторону общения и включает: умение распознавать эмоциональное состояние партнера; способность к сопереживанию (эмпатии); умение адекватно выражать собственные чувства (радость, огорчение, удивление) в процессе контакта; проявление интереса и доброжелательности к собеседнику; эмоциональную отзывчивость. Регуляционно-коммуникативный (или поведенческий) компонент. Данный компонент связан с практической реализацией общения и объединяет: умение согласовывать свои действия с действиями партнера; умение договариваться, находить компромисс в конфликтной ситуации; способность подчиняться правилам игры или совместной деятельности; умение высказывать просьбу, предложение, владение навыками диалогической речи (умение слушать, не перебивая, задавать вопросы, отвечать на них.)

Именно сформированность всех трех компонентов в их единстве обеспечивает полноценное и успешное общение ребенка. Применительно к старшему дошкольному возрасту, развитие этих компонентов проявляется в способности ребенка не только выполнять ритуальные действия, но и сознательно регулировать свое поведение в зависимости от отношения и реакции партнера, проявлять инициативу и решать возникающие в игре и быту коммуникативные задачи. В работах А.Г. Арушановой, О.С. Ушаковой акцент сместился на изучение речевого этикета и умений диалогической речи, а в исследованиях В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой – на поведенческие аспекты и характер межличностных отношений в детской группе, что напрямую связано с регуляционно-коммуникативным компонентом [5;24;30].

Итак, подведем итоги параграфа. Анализируя историко-логический обзор, можно обозначить логику усложнения понятия «организационно-педагогические условия развития коммуникативных умений». На первом этапе (донаучном) данные условия понимались как режим и дисциплина,

слушаться взрослого и молчать, когда не спрашивают. На втором этапе (классической педагогики) условия стали трактоваться как наглядность и методы обучения, возвысилась ценность примера взрослого и родного языка, а также поменялось отношение к важности содержания бесед. Третий этап (реформаторская педагогика) характеризовался усилением важности организации развивающей среды и принятием игровой деятельности, как ключевой фактор развития детей. На четвертом этапе (советской психологии) Л.С. Выготский осмысливает условия как социальная ситуация развития и показывает необходимость совместной деятельности ребенка со взрослым. Пятый этап (современность) сейчас условия понимаются как целостный комплекс развития: развивающая предметно-пространственная среда, характер взаимодействия ребенка со взрослым, содержание общения, компетентность педагога и учет индивидуальных особенностей детей [8].

Историко-логический анализ демонстрирует, что проблема развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста прошла длинный путь, от игнорирования детской специфики общения до признания дошкольного возраста сензитивным для формирования данного навыка. На ранних этапах акцент делался на формальной стороне речи (риторике и правильности), а в современной науке коммуникативные умения рассматриваются как основа социальной компетентности детей. Проведенный анализ показал, что эффективность развития таких умений напрямую зависит от комплекса организационно-педагогических условий.

1.2 Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Дошкольное детство, охватывающее период от трех до семи лет, является важнейшим этапом первичной социализации личности, в рамках которого происходит интенсивное становление коммуникативной сферы

ребенка. Именно в этом возрасте закладываются основы коммуникативной компетентности, определяющие в дальнейшем успешность межличностного взаимодействия, адаптацию к школьному обучению и общее психологическое благополучие. Развитие коммуникативных умений в дошкольном возрасте представляет собой сложный, многоаспектный процесс, подчиненный определенным возрастным закономерностям и тесно связанный с ведущей деятельностью и сменой форм общения. Понимание этих закономерностей выступает необходимым условием для организации эффективной педагогической работы и выявления возможных отклонений в развитии.

В младшем дошкольном возрасте (3 – 4 года) коммуникативное развитие детей характеризуется ярко выраженной ситуативностью и эмоциональностью. Поступление ребенка в дошкольное учреждение нередко совпадает с кризисом трех лет, что накладывает отпечаток на его коммуникативное поведение, проявляющееся в стремлении к автономии и негативизме по отношению к взрослым [25]. Ведущей формой общения со взрослым на данном этапе, согласно классификации М.И. Лисиной, выступает ситуативно-деловая, при которой ребенок нуждается не просто во внимании, а в практическом сотрудничестве по поводу действий с предметами. Коммуникативные умения младших дошкольников находятся на начальной стадии формирования: их речевые высказывания ситуативны, понятны лишь в контексте конкретной деятельности и часто замещаются экспрессивно-мимическими средствами общения. Особую специфику приобретает взаимодействие со сверстниками, которое носит характер эмоционально-практического общения. Дети трех-четырех лет еще не воспринимают другого ребенка как равную личность, их контакты импульсивны, сводятся к подражанию и эмоциональному заражению, а диалог как таковой отсутствует, уступая место параллельным монологам. Основные трудности коммуникации на этом этапе связаны с ярко выраженным эгоцентризмом и неумением договариваться, что проявляется

в частых конфликтах из-за игрушек, разрешаемых преимущественно физическими действиями [20].

Средний дошкольный возраст (4 – 5 лет) знаменуется качественным скачком в развитии коммуникативных умений, что обусловлено активным развитием сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности и становлением внеситуативных форм общения. В общении со взрослым формируется внеситуативно-познавательная форма, проявляющаяся в бесчисленных вопросах ребенка об устройстве мира, что требует от взрослого готовности выступать в роли источника новых знаний. Наиболее существенные изменения происходят в сфере взаимодействия со сверстниками, который становится для ребенка предпочтительным. Именно в совместной сюжетно-ролевой игре создаются условия для формирования ключевых коммуникативных умений: умения договариваться о распределении ролей и правил игры, умения согласовывать свои действия с действиями партнеров, умения использовать речь для планирования совместной деятельности. В этом возрасте появляются первые устойчивые игровые объединения детей на основе симпатии, возникают зачатки эмпатии, способность замечать эмоциональное состояние сверстника. Однако коммуникативные умения детей четырех-пяти лет остаются еще несовершенными: диалог может легко разрушаться, конфликты по поводу ролей и правил игры возникают достаточно часто, а аргументация своей позиции остается примитивной и эгоцентричной.

Наиболее высокого уровня развития коммуникативные умения достигают в старшем дошкольном возрасте (5 – 7 лет), который является завершающим этапом дошкольного детства и характеризуется наиболее интенсивным и качественно своеобразным развитием коммуникативной сферы. Период от пяти до семи лет психологи называют временем «первого рождения личности» (А.Н. Леонтьев), что непосредственно проявляется в кардинальной перестройке отношений ребенка с окружающими людьми – как со взрослыми, так и со сверстниками [18].

В этом возрасте завершается переход к высшей для данного периода форме общения со взрослым – внеситуативно-личностной (по М.И. Лисиной) [19]. Если в среднем дошкольном возрасте ребенка интересовали преимущественно предметы и явления окружающего мира, то теперь в центре внимания оказывается мир людей, социальных отношений и чувств. Содержанием общения становятся мотивы и поступки людей, личностные качества, эмоциональные состояния. В связи с этим у ребенка формируются специфические коммуникативные умения в общении со взрослым: умение вести беседу на отвлеченные (личностные) темы, умение понимать контекст общения, умение принимать критику и советы, потребность во взаимопонимании и сопереживании.

Наиболее значительные преобразования в старшем дошкольном возрасте происходят в коммуникативной сфере «ребенок-ребенок». Психологи (Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина) характеризуют этот этап как переход к субъектному отношению к сверстнику. Это означает, что другой ребенок становится для дошкольника самоценной личностью, интересной самой по себе, а не только как партнер по игре или объект для сравнения [30]. Диалог выходит на качественно новый уровень: появляются содержательность и длительность общения, формируется умение слушать собеседника не перебивая, ребенок не только отвечает на вопросы, но и активно инициирует общение, предлагая темы для разговора. Дети 6-7 лет осваивают и начинают самостоятельно использовать в речи формулы речевого этикета (приветствие, прощание, благодарность, извинение), хотя в конфликтных ситуациях эти умения могут временно утрачиваться под влиянием эмоций.

Игровая деятельность старших дошкольников существенно усложняется. На смену простой сюжетно-ролевой игре приходят игры с правилами (настольные, подвижные, словесные) и игры-драматизации, что требует новых коммуникативных умений: умения договариваться в сложных условиях, согласовывая не только распределение ролей, но и

сложную систему правил; умения работать в команде, распределять обязанности для достижения общей цели; умения соревноваться цивилизованно, радоваться успеху другого без зависти и достойно принимать собственное поражение, хотя на начальных этапах это дается с трудом и требует поддержки взрослого.

Ключевым новообразованием старшего дошкольного возраста в сфере коммуникации является рефлексия – способность осознавать себя глазами других. Дети начинают давать друг другу развернутые оценки с позиции моральных норм: «он жадный, потому что не дает машинку», «она добрая, помогла мне завязать шарф». Активно развивается умение распознавать эмоциональное состояние другого человека по мимике, позе, интонации (эмпатия). Ребенок может пожалеть расстроенного друга, не дожидаясь указания воспитателя. У ребенка складывается устойчивое представление о личности другого ребенка, что лежит в основе избирательных дружеских привязанностей.

К шести-семи годам в детском коллективе отчетливо проявляется социометрическая дифференциация. Дети делятся на более и менее популярных, причем положение ребенка в группе напрямую связано с его коммуникативными умениями. «Звезды» и лидеры обладают высокоразвитыми коммуникативными умениями: они инициативны, доброжелательны, умеют организовать игру, разрешать конфликты, интересны в общении [26]. Предпочитаемые дети, как правило, дружелюбны, отзывчивы, умеют поддержать игру. Пренебрегаемые и изолированные дети часто демонстрируют недостаток коммуникативных умений: либо излишнюю агрессивность и конфликтность, либо, наоборот, застенчивость, неумение вступить в контакт, предложить игру или поддержать разговор. Выявление таких детей – важная задача педагога.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. Развитие коммуникативных умений на протяжении дошкольного возраста подчиняется определенной логике и характеризуется

поступательной динамикой: от ситуативной зависимости и эмоциональной импульсивности в младшем дошкольном возрасте к внеситуативности, произвольности и личностной ориентации в общении к концу дошкольного детства.

Ключевыми факторами, определяющими эту динамику, выступают смена форм общения со взрослым (от ситуативно-деловой к внеситуативно-личностной) и развитие сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности, в рамках которой происходит интенсивное освоение навыков кооперации, согласования действий и разрешения конфликтов. Старший дошкольный возраст является критически важным периодом для становления полноценной коммуникативной деятельности, поскольку именно в возрасте 5 – 7 лет закладываются механизмы произвольной регуляции общения, формируется рефлексия и эмпатия, складывается первичная социальная структура детского коллектива. К моменту поступления в школу у нормально развивающегося ребенка должны быть сформированы следующие базовые коммуникативные умения, структурированные по трем блокам: информационно-коммуникативные (умение инициировать, поддерживать и завершать общение; умение понятно выражать мысли; владение речевым этикетом), регуляционно-коммуникативные (умение согласовывать действия с партнером; умение выполнять различные роли в коллективной деятельности; умение разрешать конфликты мирным путем) и аффективно-коммуникативные (умение замечать и реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять сочувствие и поддержку; умение учитывать интересы других). Выявленные возрастные особенности служат теоретической основой для разработки диагностического инструментария и построения системы педагогической работы, направленной на развитие коммуникативных умений детей дошкольного возраста, а уровень развития этих умений является ключевым показателем психологической готовности ребенка к школьному обучению. Вместе с тем необходимо учитывать, что представленная картина является

нормативной, и в реальной практике педагог сталкивается с различными вариантами развития, обусловленными индивидуальными особенностями детей, их речевым развитием и условиями семейного воспитания, что требует дифференцированного подхода к организации коррекционно-развивающей работы.

1.3 Способы организации работы по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Проблема развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста является одной из центральных в современной дошкольной педагогике, что обусловлено ключевой ролью общения в психическом и личностном становлении ребенка. Старший дошкольный возраст сензитивен для формирования навыков совместной деятельности, эмпатии, произвольной регуляции поведения в общении, однако сам по себе процесс взросления не гарантирует высокого уровня развития данных качеств. Эффективность этого процесса напрямую зависит от создания в дошкольной образовательной организации (ДОО) комплекса организационно-педагогических условий. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных и целенаправленно создаваемых мер, которые обеспечивают управление образовательным процессом и способствуют успешному формированию коммуникативной сферы личности ребенка. Опираясь на теоретический анализ педагогической литературы и требования Федеральной образовательной программы дошкольного образования, можно утверждать, что максимальная результативность достигается при реализации трех ключевых условий, тесно связанных между собой и образующих целостную образовательную экосистему [17].

Первым и основополагающим организационно-педагогическим условием выступает создание насыщенной, стимулирующей развитие

коммуникативных умений предметно-пространственной среды, а именно ее обогащение специализированным дидактическим материалом. По Толковому словарю В. И. Даля термин «среда» толкуется как окружающая человека социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда); зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. Среду можно уравнивать с образовательным пространством. Образовательная среда, выступая как коммуникативный феномен, проясняет суть и значение современного образования, подчеркивает необходимость проектирования образовательного пространства как мира будущего.

Во ФГОС дошкольного образования под термином «Развивающая Предметно-Пространственная Среда» (далее – РППС) понимается часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и пр., для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития». Все составляющие РППС должны быть известны детям, соответствовать их индивидуальным особенностям (возрастным и гендерным) для осуществления полноценной самостоятельной и совместной со сверстниками деятельности, и общения [2].

РППС в детском саду является не просто местом пребывания детей, а мощным фактором их развития. В контексте формирования коммуникативных умений среда должна выполнять роль катализатора общения, побуждая детей к взаимодействию, совместным действиям и диалогу. Принцип насыщенности предполагает, что содержание среды соответствует возрастным возможностям детей и целям образовательной программы. Однако ключевым аспектом здесь выступает качественное обогащение дидактическим материалом, который по своей сути является провокатором коммуникации. Такой материал должен быть тщательно

подобран и включать в себя несколько категорий. Во-первых, это игры и пособия, ориентированные на парное и групповое взаимодействие: настольно-печатные игры с четкими правилами (классические «бродилки», домино, лото), требующие от детей согласования очередности ходов и соблюдения договоренностей; разрезные картинки и крупные пазлы, которые эффективнее и интереснее собирать сообща; разнообразные конструкторы и строительные наборы, побуждающие к возведению общих построек, распределению «фронта работ» и обсуждению архитектурного замысла. Во-вторых, важнейшим компонентом являются материалы для театрализованной и режиссерской деятельности: различные виды театров (настольный, пальчиковый, теневой, театр на фланелеграфе), маски, элементы костюмов, ширмы и декорации. Эта группа материалов создает условия для проигрывания социальных ролей, отработки диалогов, развития интонационной выразительности речи и эмпатии, поскольку ребенок, действуя от лица персонажа, учится понимать его чувства и мотивы. В-третьих, эффективным средством стимуляции коллективной игры являются макеты и игровые модули. Создание тематических макетов, таких как «Перекресток», «Ферма», «Космодром», «Средневековый замок», служит опорой для развертывания длительных сюжетно-ролевых игр, в процессе которых дети учатся договариваться о сюжетной линии, распределять роли и взаимодействовать по ходу развития игровых событий. Наконец, особое место занимают дидактические игры на развитие эмоционального интеллекта, такие как пособия «Наши чувства и эмоции», «Азбука настроения», наборы пиктограмм и фотографий с различными эмоциональными состояниями. Эти материалы помогают детям научиться распознавать, дифференцировать и вербализовать собственные эмоции и чувства окружающих, что является фундаментом для эффективного общения [14].

Критически важным является не просто наличие этих материалов, а их грамотное размещение в зонах свободного доступа, периодическая

сменяемость и возможность трансформации пространства самими детьми (например, объединение столов для большой общей игры или сооружение укрытия из мягких модулей). Такая организация среды побуждает детей к самостоятельности, инициативности в выборе партнеров и вида деятельности, что естественным образом тренирует их коммуникативные умения в свободной практике.

Вторым необходимым условием является систематическое использование в совместной деятельности педагога с детьми интерактивных методов и приемов, а именно игровых проблемных ситуаций. Совместная деятельность взрослого и детей представляет собой основную модель организации образовательного процесса в ДОО, и именно здесь закладываются и оттачиваются ключевые коммуникативные навыки. Однако эффективность этой работы зависит от применяемых методов. Прямое научение, морализирование и инструктаж в дошкольном возрасте малоэффективны. На первый план выходят интерактивные методы, которые строятся на активном взаимодействии всех участников процесса, их диалоге и сотрудничестве. Опора на данный тип методов диктуется культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, согласно которой развитие любой психической функции, в том числе и коммуникативной, происходит в зоне ближайшего развития. Вначале ребенок выполняет действие в сотрудничестве со взрослым, затем — с более компетентным сверстником, и лишь потом действие интериоризируется, становясь индивидуальным достижением. Интерактивные методы создают ту самую социальную ситуацию развития, в которой ребенок не получает готовые шаблоны общения, а сам «проживает» и конструирует их в процессе напряженного, эмоционально значимого взаимодействия [8]. Центральным приемом в рамках этих методов выступает игровая проблемная ситуация. Игровая проблемная ситуация – это особым образом смоделированная педагогом ситуация взаимодействия, в которой дети сталкиваются с препятствием или противоречием, требующим для своего разрешения согласования мнений,

распределения действий, поиска компромисса и совместного принятия решения. Главное отличие такой ситуации от простой беседы заключается в наличии когнитивного или социального диссонанса. Ребенок обнаруживает, что его привычный способ действия не срабатывает, а взгляды партнера отличаются от его собственных. Этот диссонанс и запускает процесс активной коммуникации: чтобы разрешить противоречие, необходимо услышать другого, аргументировать свою позицию и найти новый, совместный способ действия.

Ключевое слово здесь – «систематическое». Это означает, что такие ситуации не являются случайными эпизодами, а целенаправленно и регулярно вплетаются педагогом в различные виды детской деятельности. Для соблюдения принципа системности педагог может использовать следующий алгоритм организации деятельности, состоящий из четырех этапов. Первый этап введения в ситуацию. Педагог создает яркий, эмоционально окрашенный контекст («Ребята, нам пришло видеописьмо от Незнайки. Он поссорился со всеми друзьями и не знает, как помириться...»), тем самым мотивируя детей на предстоящую деятельность. Второй – актуализации и затруднения. Дети воспроизводят имеющиеся у них знания и способы действий, но сталкиваются с ситуацией, где старые шаблоны не работают. Возникает «интеллектуальное затруднение», которое заставляет их искать новые подходы. Третий этап совместного поиска и открытия нового знания. Это кульминация коммуникативного процесса. Дети в парах или микрогруппах обсуждают варианты выхода из ситуации, выдвигают гипотезы, спорят и договариваются. Педагог выполняет роль фасилитатора, фиксируя и вербализуя для группы успешные коммуникативные ходы («Я вижу, вы сейчас смогли договориться, потому что Аня предложила вариант, а Ваня внимательно ее выслушал и согласился попробовать»). И последний – рефлексии и введения в самостоятельную деятельность. Дети фиксируют, чему новому они научились в сфере общения (не только что решили, но и

как договаривались), и проговаривают, где еще в жизни группы или дома им может пригодиться этот опыт [15].

В коммуникативной деятельности педагог может создавать вербальные или наглядно представленные ситуации морального выбора: «Как поступить, если друг сломал твою игрушку?», «Одна желанная игрушка на двоих – как договориться?», «Новый ребенок в группе плачет и не хочет играть – как ему помочь?». Например, при разборе ситуации «Игрушка на двоих» педагог не просто выслушивает ответы «надо делиться», а намеренно обостряет противоречие, играя роль двух «эгоистичных» персонажей, и просит детей найти третий, не очевидный вариант (играть по очереди по таймеру, преобразовать игру в командную, придумать новое общее правило). Обсуждая эти ситуации, дети учатся видеть разные точки зрения, аргументировать свою позицию и проявлять эмпатию. Обсуждая эти ситуации, дети учатся видеть разные точки зрения, аргументировать свою позицию и проявлять эмпатию. В игровой деятельности, особенно в сюжетно-ролевой игре, проблемные ситуации могут вводиться для усложнения сюжета и активизации общения: «На нашем корабле закончилась пресная вода – что будем делать?», «В больницу поступило много пострадавших, не хватает врачей – как перераспределить обязанности?». Это требует от игроков гибкости, умения быстро реагировать на изменяющиеся условия, перераспределять роли и находить новые способы взаимодействия, не разрушая при этом игровой замысел. В продуктивной деятельности проблемные ситуации часто связаны с созданием коллективных работ, например, создание общего коллажа «Наш город». При этом педагог намеренно создает условие «ограничения ресурсов»: например, дает один на всех клей-карандаш, один набор особо ценных деталей или очень большой лист ватмана, доступ к которому со всех сторон ограничен. Это естественным образом запускает процесс переговоров, постановки вопросов и выработки очередности действий. Роль педагога в ходе разрешения проблемных ситуаций кардинально меняется:

из транслятора знаний он превращается в фасилитатора (помощника). Он не дает готовых ответов и не решает проблему за детей, а направляет их размышления с помощью открытых вопросов: «Как вы думаете, что сейчас чувствует обиженный мальчик?», «Какие варианты решения этой проблемы вы можете предложить?», «Что произойдет, если мы выберем первый вариант?». Педагог помогает детям вербализовать свои чувства и намерения, поддерживает робких и неинициативных детей, используя приемы косвенной поддержки («Маша, кажется, хочет что-то предложить, давай послушаем ее как очень внимательные собеседники»), создавая для них ситуацию успеха. Систематическое, изо дня в день, погружение детей в такие ситуации приводит к тому, что освоенные способы поведения и общения интериоризируются, то есть становятся внутренними регуляторами. У детей формируются коммуникативные привычки: они начинают самостоятельно применять техники активного слушания, договариваться без конфликтов, предлагать помощь сверстникам, перенося эти навыки из специально организованной деятельности в свободную самостоятельную жизнь детского коллектива.

Третьим, не менее значимым условием является активное вовлечение родителей в процесс развития коммуникативной культуры ребенка. Данное условие вытекает из фундаментального положения культурно-исторической психологии и закреплено в нормативных документах. Ещё Л.С. Выготский подчеркивал, что первичная социальная ситуация развития складывается в семье, и именно в ней ребенок впервые присваивает образцы человеческого общения. ФГОС дошкольного образования требует обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования. Однако на практике взаимодействие детского сада и семьи часто носит формальный или односторонний характер (информирование родителей об успеваемости или бытовых вопросах) [8]. Для эффективного развития коммуникативных умений необходим переход к подлинному партнерству, где родители из

пассивных наблюдателей превращаются в активных участников образовательного процесса. Это предполагает не просто участие в мероприятиях, а ценностно-смысловое единство подходов семьи и детского сада к воспитанию коммуникативной культуры.

«Активное вовлечение» – это комплексная работа, включающая несколько взаимосвязанных направлений, реализация которых и обеспечивает системный эффект. Первое направление – психолого-педагогическое просвещение. Многие родители недооценивают важность целенаправленного развития коммуникативной культуры, сводя общение с ребенком к бытовым инструкциям и запретам. Исследования (вслед за М.И. Лисиной) показывают, что многие родители даже в старшем дошкольном возрасте продолжают взаимодействовать с ребенком на ситуативно-деловом уровне, не переходя на уровень внеситуативно-личностного общения, ключевого для этого возраста. Они могут не знать, как говорить с ребенком о чувствах, дружбе, моральных дилеммах, как играть с ребенком, как обсуждать с ним прочитанные книги или просмотренные мультфильмы, как помочь ему выйти из конфликта со сверстником [19]. Поэтому необходимо проведение различных форм просветительской работы: семинаров-практикумов на темы «Учим ребенка общаться без конфликтов», «Как развивать эмоциональный интеллект дома», тренингов детско-родительских отношений, круглых столов по обмену семейным опытом, выпуск информационных бюллетеней с конкретными игровыми приемами и рекомендациями.

Цель этой работы – не просто дать информацию, а сформировать у родителей ценностное отношение к живому, содержательному общению с ребенком. Второе направление – вовлечение в совместную деятельность на уровне группы и детского сада. Речь идет об участии родителей в образовательных проектах (например, семейные проекты «Моя родословная», «Традиции нашего праздника» с обязательной презентацией результатов перед детьми группы, что требует от ребенка навыков

публичного выступления и от родителей – поддержки), в организации праздников, досугов, развлечений, где родители выступают не просто зрителями, а активными действующими лицами: в роли сказочных персонажей, организаторов конкурсов и игр, ведущих мастер-классов. Современной и востребованной формой такой работы является «Детско-родительский коммуникативный тренинг». Например, на тренинге «Остров сокровищ» родители и дети совместно преодолевают полосу препятствий, требующую постоянных переговоров и речевого планирования: перебраться через «болото», используя ограниченное количество «кочек», или спуститься с «горы» одной связкой, что требует от пары постоянного проговаривания и согласования действий. Такое участие позволяет детям видеть своих родителей в новом, непривычном свете, гордиться ими, а родителям – лучше узнать детский коллектив и своего ребенка в общении со сверстниками. Третье направление – использование «домашних заданий» коммуникативной направленности. Это могут быть совместные с ребенком задания: прочитать рассказ В. Осеевой или Н. Носова и обсудить мотивы поступков героев; разучить новую считалку или мирилку для использования в играх со сверстниками; подготовить небольшой рассказ о своем питомце или интересном событии из жизни семьи для выступления перед группой; нарисовать рисунок на тему «Мои выходные» и составить по нему рассказ. Важно, чтобы эти задания имели «обратную связь» в группе: ребенок знает, что его рассказ ждут, ему будут задавать вопросы, а его «мирилка» может стать общей для всей группы. Это создает мощную мотивацию и ценность детско-родительского общения. Такие задания создают общее поле деятельности для ребенка и родителя, наполняют домашнее общение содержанием и одновременно готовят ребенка к успешной коммуникации в детском саду. Такие задания создают общее поле деятельности для ребенка и родителя, наполняют домашнее общение содержанием и одновременно готовят ребенка к успешной коммуникации в детском саду [17].

Таким образом, подведем итоги параграфа, развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложный, многофакторный процесс, который не может быть эффективным при реализации какого-либо одного условия изолированно. Только единство трех рассмотренных условий – создания богатой, коммуникативно-ориентированной предметно-пространственной среды, обогащенной дидактическими материалами; систематическое использование педагогом в совместной деятельности интерактивных методов, и прежде всего игровых проблемных ситуаций; и активное, партнерское вовлечение родителей в процесс развития коммуникативной культуры ребенка – создает целостную образовательную экосистему. В этой экосистеме все компоненты (среда, педагоги, семья) работают синергично, обеспечивая не только усвоение детьми конкретных коммуникативных умений (умения слушать, задавать вопросы, договариваться, выражать свои чувства), но и формирование устойчивой потребности в общении, готовности к сотрудничеству и позитивному взаимодействию с окружающими, что является важнейшим итогом дошкольного образования и фундаментом успешной социальной адаптации ребенка к школьному обучению и дальнейшей жизни.

Выводы по первой главе

Проведенный анализ педагогической и методической литературы по проблеме формирования навыков общения у детей старшего дошкольного возраста позволяет систематизировать теоретические знания и выделить ключевые аспекты исследуемой темы.

Изучение истории развития педагогической мысли показывает, что вопросы воспитания коммуникативных умений детей всегда занимали важное место в образовательных системах разных эпох. От античных философов до современных исследователей прослеживается мысль о том,

что умение человека выстраивать отношения с другими людьми не является врожденным качеством, а формируется постепенно, под влиянием воспитания, личного опыта и той социальной среды, в которой растет ребенок. В современной дошкольной педагогике данное положение приобретает особую значимость: признается, что целенаправленная работа по развитию коммуникативных умений должна начинаться именно в старшем дошкольном возрасте, так как этот период является наиболее чувствительным к усвоению социальных норм и правил поведения.

Рассмотрение возрастных особенностей детей 5–7 лет позволяет утверждать, что на этом этапе происходят существенные изменения в характере общения. Если в четыре года для ребенка главным было взаимодействие со взрослым, то к шести-семи годам все большее значение приобретает общение со сверстниками. Дети начинают объединяться в игровые группы, у них появляются общие интересы и привязанности. В этом возрасте активно развивается способность к согласованию действий: ребята учатся договариваться о правилах игры, распределять роли, сообщать решать возникающие споры. Важной особенностью данного возраста становится и развитие речевой стороны общения: высказывания детей становятся более развернутыми, они учатся задавать вопросы, отвечать на них, пересказывать услышанное, делиться своими впечатлениями. При этом в педагогической практике важно учитывать, что уровень развития навыков общения у разных детей может отличаться: одни легко вступают в контакт и проявляют инициативу, другие нуждаются в помощи взрослого при налаживании взаимодействия с окружающими.

Успешность формирования коммуникативных умений во многом определяется тем, насколько полно в образовательном процессе дошкольного учреждения реализуются необходимые организационно-педагогические условия. Прежде всего, это касается создания развивающей предметно-пространственной среды. В группе должны быть предусмотрены зоны как для самостоятельных игр небольшими подгруппами, так и для

коллективных занятий. Наличие разнообразных игрушек, наборов для сюжетно-ролевых игр («Больница», «Магазин», «Семья», «Школа»), костюмов и атрибутов для театрализованной деятельности побуждает детей к разыгрыванию сценок, в ходе которых они естественным образом тренируют навыки диалога и взаимодействия [14].

Вторым важным условием выступает использование педагогом активных методов обучения. Наиболее эффективными в работе со старшими дошкольниками признаются коммуникативные игры, игры-драматизации, инсценировки сказок, решение проблемных ситуаций (например, «Как помирить поссорившихся друзей» или «Что делать, если игрушка одна, а поиграть хотят двое»), а также выполнение коллективных творческих работ, требующих распределения обязанностей и согласования усилий. Такие формы работы позволяют детям на практике осваивать способы вежливого обращения друг к другу, учиться выслушивать собеседника, аргументировать свою точку зрения.

Не менее значимым условием является создание в детском коллективе доброжелательной, спокойной атмосферы. Если ребенок чувствует себя защищенным, не боится осуждения или насмешки, он охотнее идет на контакт, проявляет инициативу, делится своими мыслями и переживаниями. Воспитателю важно поддерживать у детей интерес друг к другу, отмечать положительные примеры взаимодействия, тактично помогать разрешать конфликты, не допуская возникновения устойчивых отрицательных отношений между детьми.

Наконец, необходимым условием является тесное взаимодействие дошкольного учреждения с семьями воспитанников. Только при согласованности требований и подходов можно добиться прочных результатов. Педагогам важно разъяснять родителям значение культуры общения, знакомить их с играми и упражнениями, которые помогают развивать коммуникативные навыки в домашних условиях, совместно

вырабатывать единые правила поведения, принятые как в детском саду, так и в семье.

Таким образом, проведенный теоретический анализ подтверждает, что проблема развития коммуникативных умений у старших дошкольников является актуальной и требует практического решения. Выявленные в ходе изучения литературы особенности возраста и необходимые педагогические условия составляют основу для дальнейшей разработки и апробации системы работы, направленной на формирование у детей навыков успешного взаимодействия с окружающими.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Целью экспериментальной работы на констатирующем этапе являлось выявление исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи диагностического этапа:

- 1) определить критерии и показатели оценки уровня сформированности коммуникативных умений детей 5-7 лет;
- 2) подобрать и обосновать диагностический инструментарий, адекватный возрастным особенностям испытуемых и задачам исследования;
- 3) провести первичную диагностику, обработать и проанализировать полученные количественные и качественные результаты.

База исследования: Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 39 г. Челябинска».

В исследовании приняли участие дети старшей группы в возрасте от 5 до 7 лет в количестве 15 человек.

В основу разработки критериальной базы исследования легли фундаментальные положения отечественной возрастной психологии и педагогики о генезисе и структуре общения в дошкольном детстве. Методологическим ориентиром послужила культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, в рамках которой развитие коммуникативной функции рассматривается как процесс интериоризации внешних

социальных отношений и присвоения ребенком культурно-заданных средств и способов взаимодействия. Опираясь на концепцию генезиса форм общения, разработанную М. И. Лисиной и ее научной школой, мы учитывали, что в старшем дошкольном возрасте доминирующей становится внеситуативно-личностная форма общения со взрослым, которая служит для ребенка источником познания социального мира, моральных норм и правил человеческих отношений. Одновременно с этим происходит качественный скачок в развитии общения со сверстниками: от ситуативно-делового сотрудничества в игре ребенок переходит к более сложным формам взаимодействия, требующим учета позиции другого и произвольной регуляции собственного поведения в коммуникативном процессе [20].

На основании теоретического анализа научных источников, а также с учетом специфики ведущей деятельности и психологических новообразований старшего дошкольного возраста, в структуре коммуникативных умений нами были выделены три взаимосвязанных компонента, которые и составили критериальную основу диагностики. Во-первых, мотивационно-эмоциональный критерий, отражающий наличие устойчивого интереса к социальному окружению и специфику эмоционального реагирования в процессе контакта. Показателями по данному критерию выступили: наличие инициативных обращений к взрослым и сверстникам, легкость и свобода в установлении контакта с незнакомым или малознакомым человеком (в рамках диагностической ситуации), способность проявлять эмпатию и сочувствие, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (положительный, нейтральный, негативно-напряженный), а также избирательность и устойчивость коммуникативных предпочтений в группе сверстников.

Во-вторых, операционально-деятельностный критерий, характеризующий собственно технологическую, инструментальную сторону процесса общения, то есть наличие у ребенка арсенала конкретных

коммуникативных действий и умение применять их адекватно ситуации. Ключевыми показателями здесь явились: умение инициировать и поддерживать диалог (задавать вопросы, отвечать развернуто, соблюдать очередность реплик), способность слушать и слышать партнера, не перебивая и демонстрируя понимание услышанного, владение конструктивными способами согласования действий и мнений (умение договариваться, аргументировать свою позицию, уступать или находить компромиссное решение), способность к кооперации и взаимопомощи в ходе выполнения совместной продуктивной деятельности, а также адекватность использования невербальных средств общения (мимика, жесты, пантомимика, контакт глаз) в соответствии с контекстом взаимодействия.

В-третьих, когнитивно-рефлексивный критерий, отражающий степень осознания ребенком норм и правил, регулирующих процесс межличностной коммуникации, а также способность к элементарной рефлексивной оценке собственных действий и поведения окружающих. Показателями данного компонента послужили: знание и вербальное воспроизведение основных формул речевого этикета, соответствующих различным коммуникативным ситуациям (приветствие, прощание, просьба, благодарность, извинение), понимание морально-этического смысла правил поведения в коллективе и умение объяснить, почему необходимо ими руководствоваться, осознание причин возникновения конфликтных ситуаций и знание элементарных, социально приемлемых способов их урегулирования, а также адекватность оценки поведения литературных персонажей или сверстников в специально смоделированной или реальной ситуации с точки зрения соблюдения норм общения.

Для получения комплексной и объективной информации, охватывающей все выделенные компоненты коммуникативных умений, нами была сформирована батарея диагностических методик, в которую вошли стандартизированное наблюдение за свободной деятельностью,

специально организованное диагностическое задание проблемного характера и структурированная индивидуальная беседа. Выбор каждого метода был подкреплён необходимостью не только констатировать внешние проявления коммуникативного поведения, но и зафиксировать латентные установки и знания ребенка, которые могут не проявляться в стихийной групповой активности [19].

Первым и наиболее значимым методом сбора эмпирических данных выступило целенаправленное включенное наблюдение (ПРИЛОЖЕНИЕ 1) за процессом свободного общения и совместной игровой деятельности детей, поскольку именно сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте, создает естественные и наиболее благоприятные условия для развертывания всего спектра коммуникативных умений ребенка. Для стандартизации условий наблюдения и провокации максимального количества случаев взаимодействия детям нами была предложена специально организованная сюжетно-ролевая игра с открытым сценарием на тему «День рождения». Выбор данной темы был обусловлен ее высокой эмоциональной привлекательностью и социальной значимостью для дошкольников, а также наличием в ее сюжете потенциала для распределения большого количества разноплановых ролей (именинник, гости, организаторы праздника, дарители подарков), что требовало от участников интенсивного общения для согласования общего игрового замысла и последовательности действий. Перед началом игры мы ввели игровую ситуацию, предлагая детям подумать, как они будут праздновать день рождения, какие приготовят подарки и угощения, кто какую роль возьмет на себя, после чего заняли позицию пассивного, не вмешивающегося наблюдателя, располагаясь в непосредственной близости от игровой зоны, но не участвуя в развертывании сюжета. Фиксация данных наблюдения осуществлялась методом сплошной записи в заранее подготовленный протокол, содержащий графы для регистрации следующих параметров: частота и

адресность инициативных обращений ребенка к партнерам по игре; способность удерживать и развивать принятую на себя роль во взаимодействии с другими ролями; наличие и характер конфликтных ситуаций (из-за игрушек, распределения ролей, нарушения игровых правил) и избираемые детьми способы выхода из конфликта (обращение к взрослому, физическая агрессия, вербальная аргументация, уступка); эмоциональная окрашенность общения, выражающаяся в мимике, интонациях голоса и общем тоне активности; а также частота использования вербальных и невербальных средств поддержания контакта (улыбка, взгляд, прикосновение).

Второй методикой, позволившей углубленно изучить уровень развития операционально-деятельностного компонента коммуникативных умений, стала диагностическая методика Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной «Картинки» (ПРИЛОЖЕНИЕ 2), которая проводилась индивидуально с каждым ребенком в первой половине дня в отдельном помещении групповой комнаты, чтобы исключить отвлекающие факторы и влияние других детей. Ребенка приглашали сесть за небольшой стол, устанавливали доброжелательный контакт (несколько нейтральных вопросов о любимых играх или игрушках), после чего переходили к основной процедуре. Каждому участнику последовательно предъявлялись четыре цветные сюжетные картинки формата А5 с четким, узнаваемым для дошкольников содержанием [30].

Картинка 1. «Присоединение к игре» – на ней изображена группа из трех детей, строящих башню из крупных модулей, а чуть поодаль стоит четвертый ребенок с неуверенным выражением лица, протягивающий руку к кубику. Ситуация: попытка войти в уже сложившуюся игровую компанию.

Картинка 2. «Конфликт из-за игрушки» – двое детей держат руки на одной игрушечной машинке (или кукле), лица напряжены, один тянет на себя, другой не отпускает; третий ребенок рядом наблюдает.

Картинка 3. «Ситуация оказания помощи» – на переднем плане девочка упала и плачет, у нее коленка; рядом стоят мальчик и девочка: один смотрит с сочувствием, второй указывает рукой в сторону (как бы зовя взрослого).

Картинка 4. «Совместное планирование» – трое детей собирают постройку из деталей конструктора, один из них поднимает руку и показывает на чертеж или деталь, явно предлагая изменить конструкцию; у двоих других – заинтересованные или задумчивые лица.

К каждой картинке мы задавали серию открытых вопросов: «Что здесь происходит? Расскажи, что ты видишь», «Как ты думаешь, что сейчас скажет или сделает этот персонаж?», «Что чувствуют дети на картинке?», «Как бы ты поступил, если бы оказался на месте этого мальчика (девочки)?», «Почему ты так считаешь?». При необходимости допускались уточняющие вопросы без подсказки правильного ответа («А что может случиться дальше?», «А – это хороший поступок или плохой?»). Ответы фиксировались дословно в протокол. Каждая беседа в среднем занимала 5–7 минут.

В качестве третьей методики, направленной на диагностику когнитивно-рефлексивного критерия, а также на получение дополнительной информации о мотивационно-эмоциональном компоненте коммуникативных умений детей, было использовано анкетирование родителей. Включение данного метода в диагностическую батарею было обусловлено тем, что родители, наблюдая ребенка ежедневно в разнообразных естественных коммуникативных ситуациях – в общении с сиблингами, на детских площадках, в гостях, в транспорте, – обладают уникальной информацией о тех сторонах его коммуникативного поведения, которые могут оставаться скрытыми от глаз педагогов и исследователей в условиях дошкольного учреждения. Кроме того, изучение отношения родителей к проблеме формирования коммуникативных умений и их

оценки актуального уровня развития ребенка позволяет получить более объемную и экологически валидную картину [30].

Для проведения анкетирования была разработана специальная анкета для родителей «Коммуникативное развитие ребенка в семье», включавшая две содержательные части. Первая часть анкеты была посвящена сбору общих сведений о семье (состав семьи, наличие других детей, их возраст, кто преимущественно занимается воспитанием ребенка) и выявлению характера внутрисемейной коммуникации (частота совместных игр, бесед, чтения книг, обсуждения событий дня). Вторая, основная часть анкеты, содержала 12 вопросов, непосредственно направленных на оценку уровня сформированности коммуникативных умений ребенка. Родителям предлагалось оценить по пятибалльной шкале следующие проявления коммуникативного поведения своего ребенка:

1) насколько легко ребенок вступает в контакт с незнакомыми сверстниками на прогулке или в гостях;

2) проявляет ли ребенок инициативу в общении со взрослыми членами семьи (задает вопросы, делится впечатлениями, предлагает совместные занятия);

3) как часто ребенок употребляет вежливые слова (здравствуйте, спасибо, пожалуйста, извините) без напоминания со стороны взрослого;

4) способен ли ребенок спокойно выслушать собеседника, не перебивая;

5) как ребенок обычно реагирует на запрет или отказ в выполнении его просьбы;

6) как часто ребенок конфликтует с братьями, сестрами или другими детьми в совместных играх и какова типичная причина этих конфликтов;

7) способен ли ребенок самостоятельно попросить прощения, если понимает, что был неправ;

8) проявляет ли ребенок сочувствие и жалость, если кто-то из членов семьи болен, расстроен или устал;

9) предпочитает ли ребенок играть в одиночестве или стремится к совместным играм со сверстниками;

10) как ребенок ведет себя в ситуации, когда его желания расходятся с желаниями другого ребенка (уступает, настаивает на своем, пытается договориться);

11) рассказывает ли ребенок о своих друзьях в детском саду, о ссорах и способах их разрешения;

12) считаете ли Вы, что Ваш ребенок испытывает трудности в общении со сверстниками, и если да, то в чем они, на Ваш взгляд, выражаются.

По результатам выполнения всех трех диагностических заданий, на основании качественного анализа поведенческих проявлений и количественной оценки выделенных показателей, была разработана трехуровневая система дифференциации детей по степени сформированности коммуникативных умений. Каждый показатель по всем трем критериям оценивался по трехбалльной шкале (3 балла – высокий уровень проявления признака, 2 балла – средний, 1 балл – низкий), что позволило вывести интегративный суммарный балл и отнести каждого ребенка к одной из трех групп. Высокий уровень (интегральная оценка от 7 до 9 баллов) был присвоен детям, демонстрирующим устойчивую и ярко выраженную потребность в общении, легко и свободно вступающим в контакт как со сверстниками, так и со взрослыми, обладающим развитыми навыками сотрудничества и эмпатии, способным не только продуктивно разрешать конфликты, но и предотвращать их, а также имеющим четкие, хорошо осознаваемые и систематически реализуемые на практике представления о нормах и правилах культуры общения. Средний уровень (от 4 до 6 баллов) характеризовал детей, коммуникативная активность которых носила преимущественно ситуативный или избирательный характер; в привычной обстановке и с хорошо знакомыми партнерами они проявляли достаточную инициативность, однако в новых или сложных

коммуникативных ситуациях могли теряться, нуждались в поддержке или прямом руководстве взрослого; их представления о нормах общения были в целом верны, но отличались формальностью, а применение знаний на практике носило нестабильный характер, часто требуя внешнего напоминания. Низкий уровень (суммарный балл от 3 до 4) был зафиксирован у дошкольников, испытывающих выраженные трудности в сфере общения, проявляющиеся в замкнутости, пассивности или, напротив, в агрессивной конфликтности и неумении контролировать свои эмоциональные импульсы; эти дети либо избегали совместной деятельности со сверстниками, либо были неспособны выстроить продуктивное взаимодействие, что приводило к быстрому распаду совместных игр и действий; их когнитивные представления о правилах общения были фрагментарны или искажены, а в реальном поведении преобладали деструктивные стратегии взаимодействия.

Итак, в ходе диагностики начального уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты: с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений 20%, со средним – 45%, с низким – 35%.

Ребёнок, отнесённый к высокому уровню, представляет собой образец гармонично развитой коммуникативной сферы. Уже при первом знакомстве он обращает на себя внимание открытостью, живым интересом к происходящему вокруг и доброжелательным настроением. В свободной игровой деятельности такой дошкольник практически никогда не остаётся в одиночестве, если только одиночная игра не продиктована сиюминутным познавательным интересом. Он легко и свободно вступает в контакт как с хорошо знакомыми, так и с малознакомыми детьми, причём делает это гибко, выбирая уместный для конкретной ситуации способ: может начать с улыбки, предложить игрушку, задать вопрос или просто включиться в уже идущую игру, чутко подстраиваясь под её сюжет.

Дошкольник со средним уровнем коммуникативного развития – это, пожалуй, самая многочисленная и неоднородная группа, поскольку средние показатели могут складываться из очень разного сочетания сильных и слабых сторон. Объединяет этих детей то, что их коммуникативная компетентность носит преимущественно ситуативный, зависимый от внешних условий и настроения характер. В привычной, доброжелательной обстановке, в кругу знакомых и симпатичных ему сверстников такой ребёнок может выглядеть вполне благополучно: он включается в игру, переговаривается, смеётся, в целом производит впечатление общительного. Однако стоит ситуации измениться – появляется новый, незнакомый ребёнок, возникает спор из-за привлекательной игрушки, игра принимает неожиданный для него оборот, – как коммуникативные навыки дают сбой [26].

Ребёнок с низким уровнем коммуникативного развития представляет собой наиболее уязвимую категорию. Внешне картина может выглядеть по-разному, и в зависимости от преобладающей стратегии поведения можно условно выделить два основных подтипа, которые, впрочем, нередко сочетаются в поведении одного и того же ребёнка в разных ситуациях. Первый подтип – это ребёнок-«невидимка», замкнутый, пассивный, словно выпадающий из группового взаимодействия. Второй подтип – ребёнок-«разрушитель», чья коммуникативная несостоятельность маскируется под гиперактивность, агрессией и демонстративным пренебрежением правилами.

Полученные результаты представлены на рисунке 1.

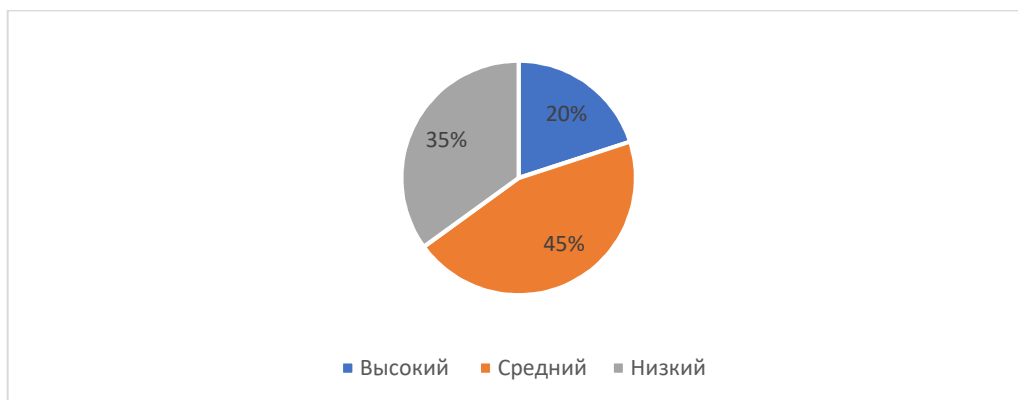


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы

Таким образом, на констатирующем этапе уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста оказался средним, что доказывает необходимость специально-организованной работы по реализации избранных в гипотезе педагогических условий.

2.2 Реализация организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

В рамках экспериментальной работы по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста была осуществлена практическая реализация организационно-педагогических условий, направленных на обогащение дидактической среды, внедрение игровых проблемных ситуаций и активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Апробация проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 39 г. Челябинска». с участием детей 5–7 лет, их родителей и педагогов. Ниже представлено подробное описание реализации трех ключевых продуктов, каждый из которых решал конкретные задачи формирования диалогических умений, навыков аргументации, эмоциональной регуляции в общении и конструктивного разрешения конфликтов.

Реализация продукта 1: Набор парных карточек «Доскажи словечко – договорись» (ПРИЛОЖЕНИЕ 3)

Первым практическим шагом стало внедрение в образовательный процесс набора парных карточек «Доскажи словечко – договорись». Данный продукт представляет собой компактное, легко изготавливаемое дидактическое пособие, созданное из плотного картона с последующим ламинированием для обеспечения долговечности при активном использовании детьми. Набор включает 20 карточек, разделенных на две серии по цветовой маркировке рамки: оранжевая рамка объединяет карточки с начальными фразами диалога («Я хочу предложить...», «Мне кажется, будет здорово, если...»), а голубая рамка содержит карточки-ответы или конструктивные продолжения разговора («Хорошая идея, давай попробуем!», «Я думаю по-другому, может...», «Спасибо, я справлюсь сам»,). Для хранения набора была предусмотрена коробка с надписью «Слова дружбы», что дополнительно создает у детей положительный эмоциональный настрой на использование карточек.

Организационно-педагогические условия реализации данного продукта строились следующим образом. Педагог начинал работу с введения карточек в контексте реальных или моделируемых ситуаций общения из жизни группы. Например, детям предлагалась ситуация: «Вы оба хотите качаться на качелях». Далее паре детей выдавался набор из двух карточек разных серий. Первый ребенок, получая оранжевую карточку с опорой «Давай по очереди...», должен был завершить фразу своими словами, конкретизируя предложение применительно к ситуации: «Давай по очереди: сначала ты качаешься, а потом я». Второй ребенок брал голубую карточку с опорой «Ты первый, потом я» и отвечал: «Хорошо, ты первый, потом я, договорились». Важно, что педагог не просто давал задание, но и проговаривал правило цветового кодирования: оранжевый цвет сигнализирует «я говорю первым», голубой – «я отвечаю», что позволяло детям быстро ориентироваться в ролях и снижало тревожность при вступлении в диалог. Постепенно, по мере освоения речевых конструкций, необходимость в прямом использовании карточек снижалась: дети

начинали самостоятельно употреблять освоенные фразы в спонтанном общении, а карточки использовались лишь на этапе затруднения, выполняя функцию «речевых костылей». Развивающий эффект данного продукта проявился в том, что у детей сформировались готовые речевые клише для начала и поддержания разговора, умение предлагать свою идею, аргументировать несогласие, договариваться об очередности и извиняться. Минимализм деталей и мгновенная включенность в игру обеспечили высокую частоту использования карточек как в организованной образовательной деятельности, так и в свободной игре [34].

Реализация продукта 2: Игровой набор «Клубок историй» (ПРИЛОЖЕНИЕ 4)

Вторым продуктом, реализованным в рамках организационно-педагогических условий, стал игровой набор «Клубок историй», предназначенный для коллективного обсуждения незаконченных проблемных ситуаций. В отличие от традиционных методов, данный продукт вводит телесную метафору диалога: физическая нить, которую дети разматывают, передавая клубок друг другу, становится зримым и осязаемым образом связной речи и общего решения. В состав набора вошли: клубок толстой мягкой пряжи яркого цвета (диаметром 12–15 см), 12 карточек с незаконченными историями-завязками и маленький колокольчик «Право голоса», который дополнительно регулирует очередность высказываний.

Реализация продукта проходила в форме кругового сбора. Дети вместе с педагогом садились в круг на ковер, что обеспечивало визуальный контакт между всеми участниками и равное положение. Педагог зачитывал с одной из карточек завязку, не предлагая готового решения. Содержание карточек охватывало типичные для старших дошкольников коммуникативные затруднения: «Одно яблоко» (разделение ресурса), «Сломанный куличик» (случайное причинение ущерба и примирение), «Кто водит» (спор о ролях в игре), «Не позвали» (ситуация отвержения), «Громко

и тихо» (перебивание), «Разные желания» (групповой конфликт интересов), «Секрет» (нарушение доверия), «Новая игрушка» (очередность и жадность), «Упал» (оказание поддержки), «Спор из-за цвета» (творческий конфликт), «Обидное слово» (вербальная агрессия и извинение), «Последний кусок» (справедливое распределение). Каждая карточка сопровождалась педагогической подсказкой, которая не давала готового ответа, но направляла мысль детей в конструктивное русло.

Процедура обсуждения строилась следующим образом. После прочтения завязки педагог передавал клубок одному из детей со словами: «Что было дальше?» Ребенок, держащий клубок, предлагал свой вариант развития событий и реплики героев, после чего передавал клубок следующему участнику, разматывая при этом нить. Колокольчик «Право голоса» находился рядом с говорящим: звон колокольчика сигнализировал, что говорит только тот, у кого в руках находится игрушка, а остальные внимательно слушают. Это условие оказалось критически важным для детей с низким самоконтролем, так как внешний звуковой сигнал оказывался более эффективным, чем словесная просьба педагога «не перебивать». По мере того, как клубок переходил от одного ребенка к другому, нить натягивалась между всеми участниками, к концу обсуждения образуя паутину, которая символизировала совместно созданную историю. Педагог не оценивал ответы как «правильные» или «неправильные», а лишь переформулировал и связывал высказывания: «Ты предлагаешь разделить яблоко пополам, а Маша говорит, что можно испечь из него пирог и поделиться. Как еще можно договориться?»

Развивающий эффект реализации продукта проявился в нескольких аспектах. Во-первых, дети перестали бояться высказывать собственное мнение, так как отсутствие единственного правильного ответа снимало страх ошибки. Во-вторых, физическое действие передачи клубка и разматывания нити синхронизировало речевые высказывания: дети интуитивно начинали понимать, что их реплика должна быть продолжением

предыдущей, а не новым самостоятельным рассказом. В-третьих, многократное проговаривание одних и тех же ситуаций с разными вариантами решения привело к тому, что в реальных конфликтах в группе дети стали активнее использовать освоенные речевые модели («Давай по очереди», «А что, если мы сделаем по-другому», «Мне обидно, но я готов помириться»). Карточки-завязки, не содержащие финала, провоцировали детей на поиск множественных решений, а подсказки педагога помогали перевести эмоциональный конфликт в плоскость переговорного процесса [34].

Реализация продукта 3: Событийный интенсив «Родительская лаборатория речи» (ПРИЛОЖЕНИЕ 5)

Третьим организационно-педагогическим условием стало активное вовлечение родителей через нестандартный формат работы – событийный интенсив «Родительская лаборатория речи: одна суббота – три открытия». Принципиальным отличием данного продукта от традиционных родительских собраний и лекций стал деятельностный характер: родители не слушали теоретические рекомендации, а проживали вместе с детьми три коммуникативные закономерности, вынося с каждой станции не памятку, а готовый к использованию инструмент. Интенсив был организован в субботний день и длился три часа, что позволило охватить работающих родителей и не растягивать процесс на несколько встреч. В интенсиве принимали участие дети вместе с родителями. Группа была разделена на три подгруппы, которые последовательно проходили три станции-лаборатории (по 40 минут каждая). Завершался интенсив общим рефлексивным столом с чаем, где родители в роли «ученых» делились своими открытиями, а педагоги фиксировали ключевые моменты для последующего анализа.

Станция 1 «Лаборатория расшифровки» была посвящена открытию: «Мой ребенок говорит не то, что я слышу». Организационное условие заключалось в пространственном разделении: родители и дети садились в разных углах комнаты, между ними натягивалась ширма из прозрачной

ткани, сквозь которую были видны лишь силуэты, но не лица. Педагог задавал одну и ту же коммуникативную ситуацию: «Ребенок упал на прогулке, сильно ударился, но не плачет. Что он ждет от взрослого?» Первыми отвечали дети – их ответы были слышны, но родители не видели лиц, что исключало влияние невербальных подсказок. Родители, в свою очередь, записывали, что, как им кажется, скажет именно их ребенок. После завершения ответов ширма убиралась, и происходила сверка родительских прогнозов с реальными детскими ответами. Для большинства родителей это стало моментом инсайта, когда обнаруживалось, что они ожидают от ребенка просьбы о помощи или жалобы на боль, тогда как дети чаще всего говорили: «Я хочу, чтобы меня пожалели и обняли» или «Чтобы не ругали, что испачкал одежду». Далее педагог вводил технику «Трех проверочных фраз»: «Я правильно поняла, что...», «Тебе сейчас важно, чтобы...», «Ты хочешь, чтобы я...». Родители и дети тренировались в парах на бытовых ситуациях из карточек, которые выдавал педагог (например: «Ребенок не хочет есть суп», «Ребенок злится и разбрасывает игрушки»). Продуктом станции стал браслет-напоминалка с тремя вопросами, который родитель надевал на руку и мог использовать дома при возникновении непонимания.

Станция 2 «Лаборатория тишины» раскрывала открытие: «Словам нужна пауза, чтобы прорасти». На этой станции была организована совместная арт-коммуникативная практика. Родитель и ребенок садились за один стол, перед ними клали лист ватмана и предлагали одну кисть на двоих, привязанную с помощью двух коротких веревочек к указательным пальцам родителя и ребенка. Задача состояла в том, чтобы нарисовать «Дерево нашего разговора», где корни символизируют темы, о которых семья любит говорить, ветви – общие мечты, а листья – смешные словечки и семейные шутки. Ключевое условие: разговаривать вслух во время рисования было нельзя, разрешались только совместные движения кисти, взгляды и мимика. Это условие оказалось наиболее трудным для родителей, привыкших вербально сопровождать любые действия, и наиболее

естественным для детей, которые легко переключились на невербальное взаимодействие. После завершения рисунка каждая пара по очереди озвучивала то, что они «говорили» без слов своему партнеру и что слышали в ответ. В ходе обсуждения педагог подводил родителей к мысли, что в реальной повседневной жизни они часто заполняют паузу собственными словами, не давая ребенку времени на формулирование мысли. Продуктом со станции стали песочные часы «Минута тишины» на одну минуту, которые родители забирали домой с инструкцией: прежде чем дать совет или оценку, перевернуть часы и просто молча послушать ребенка в течение этой минуты.

Станция 3 «Лаборатория перевода» формулировала открытие: «Конфликт – это текст на незнакомом языке». Организация станции предполагала разыгрывание мини-сценки типичного домашнего конфликта с участием родителей и детей по ролям, например: ребенок смотрит мультфильм, родитель выключает телевизор, ребенок кричит «Ты плохая!». Педагог останавливал сценку и вводил технику «Перевод с эмоционального на потребностный». Демонстрировалось, что фраза «Ты плохая!» переводится как «Я расстроен, потому что не успел досмотреть важный момент, мне важно закончить». Далее родители получали карточки с детскими фразами-шифровками: «Я тебя не люблю», «Уходи», «Мне скучно», «Ты ничего не понимаешь». Задача пары состояла в том, чтобы перевести каждую фразу на язык потребностей, причем ребенок выступал в роли эксперта-консультанта, который подтверждал или уточнял перевод. Удивительный педагогический эффект заключался в том, что дети с большим энтузиазмом и точностью подсказывали родителям истинный смысл «обидных» слов: «На самом деле, когда я говорю «ты ничего не понимаешь», я хочу, чтобы ты спросила меня, что я чувствую», или «Я тебя не люблю» значит, что мне очень обидно, но я тебя на самом деле люблю». Родители переживали сильный эмоциональный отклик от того, что их собственные дети становятся «соавторами» родительского понимания.

Продуктом со станции стал семейный словарь-шифровальщик «Что на самом деле значит...», начатый на интенсиве, куда каждая пара записала первые пять переводов и обязалась пополнять его дома при возникновении новых конфликтных фраз [34].

Реализация интенсива показала высокую эффективность именно событийного формата: родители не получили лекции о важности слушания или о способах разрешения конфликтов, но они пережили три практических открытия, которые закрепились через совместную деятельность с ребенком и через материальные продукты (браслет, песочные часы, словарь). В течение двух недель после интенсива педагоги проводили краткие опросы родителей (в форме беседы при утреннем приеме ребенка), которые показали, что все три инструмента используются в семейной практике, а большинство родителей отметили снижение числа вербальных конфликтов с ребенком.

Таким образом, совокупность апробированных продуктов позволила реализовать следующие организационно-педагогические условия: обогащение предметно-пространственной среды простыми и доступными дидактическими средствами; внедрение игровых проблемных ситуаций с открытым финалом; перевод родителей из пассивных наблюдателей в активных соучастников процесса развития коммуникативных умений детей. Результаты апробации подтвердили практическую состоятельность разработанных продуктов и позволили перейти к следующему этапу исследования — анализу динамики коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста после внедрения данных условий.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

На обобщающем этапе исследования нами была поставлена следующая задача: проследить динамику качества формирования

коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста и обобщить полученные результаты.

Контрольное исследование проводилось с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе: включённое наблюдение за свободной игровой деятельностью (сюжетно-ролевая игра «День рождения»), диагностическое задание «Картинки» и структурированная беседа, а также опрос родителей. Это позволило обеспечить достоверность сравнительных результатов.

Сравнительный анализ поведения детей в процессе контрольной диагностики выявил значимые позитивные изменения. Особенно заметной стала динамика в сфере регуляционно-коммуникативных умений. Количество конфликтных ситуаций, связанных с распределением ролей и игрушек, сократилось в 2,5 раза. Важно, что изменился сам способ разрешения споров: физическая агрессия и обращение к взрослому как к «третьей стороне» практически исчезли, уступив место вербальным переговорам [35].

В ходе диагностики обобщающего уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты: с высоким уровнем – 47%, со средним – 40%, а с низким – 13%, представленные на рисунке – 2.

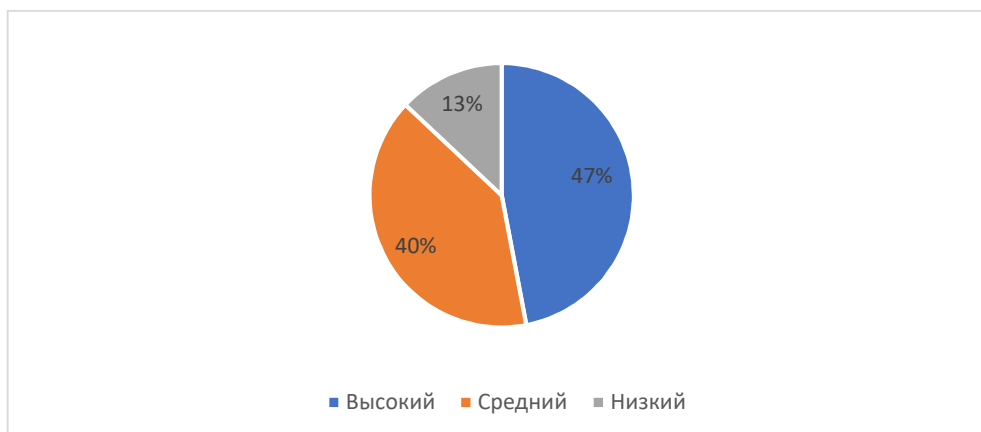


Рисунок 2 – Результаты контрольного этапа экспериментальной работы

Сравнительные данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, представлены на рисунке 3.

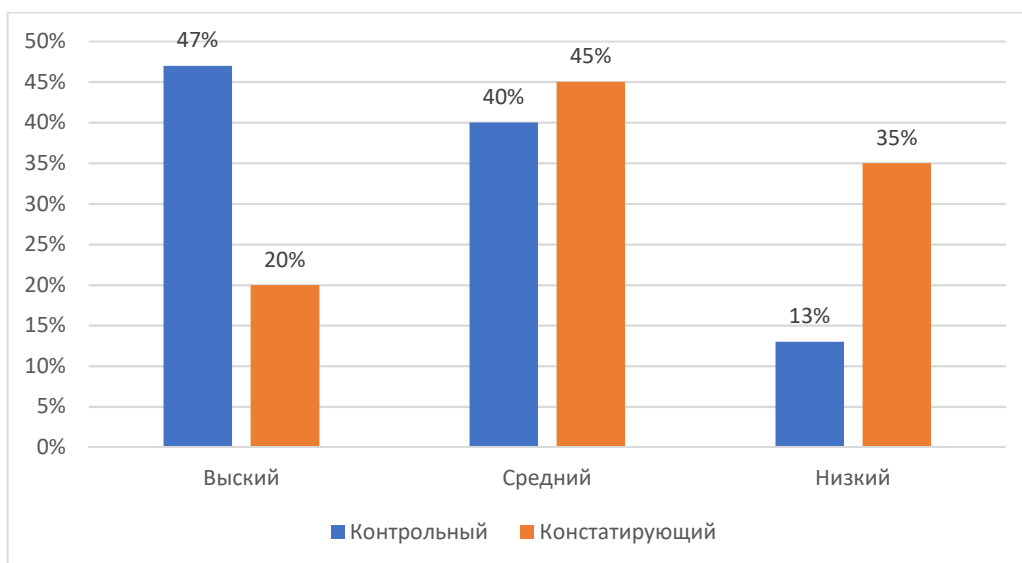


Рисунок 3 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы.

Как видно из представленных данных, произошли существенные положительные изменения. Доля детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений увеличилась более чем вдвое (с 20% до 47%). Это означает, что более половины группы (47%) к окончанию эксперимента демонстрируют устойчивую потребность в общении, легко инициируют диалог со сверстниками и взрослыми, владеют разнообразными конструктивными способами согласования действий, проявляют выраженную эмпатию и осознанно применяют нормы речевого этикета даже в сложных коммуникативных ситуациях.

Наиболее значимой является позитивная динамика в группе с низким уровнем: её доля сократилась с 35% до 13%. Дети, ранее испытывавшие выраженные трудности в общении (замкнутые, тревожные либо агрессивные), перешли на средний уровень. В ходе контрольной диагностики эти дошкольники уже не избегали совместных игр, а, напротив, стремились к контакту, хотя иногда и нуждались в небольших подсказках со стороны педагога или более коммуникабельного сверстника.

Анализ результатов позволяет утверждать, что достигнутая динамика является прямым следствием реализации комплекса организационно-педагогических условий. Обогащение предметно-пространственной среды (набор парных карточек «Доскажи словечко – договорись») сформировало у детей готовые речевые клише для начала диалога и разрешения споров. Систематическое использование игровых проблемных ситуаций (набор «Клубок историй») развило навыки коллективного обсуждения, аргументации и поиска компромиссов, а также снизило страх ошибки. Активное вовлечение родителей (интенсив «Родительская лаборатория речи») привело к переносу освоенных коммуникативных стратегий в домашнюю среду: родители перестали «заполнять паузы» собственными оценками, освоили технику активного слушания и «перевода» эмоциональных высказываний ребёнка на язык потребностей, что создало единое коммуникативное пространство «детский сад – семья» [35].

Выводы по второй главе

Во второй главе выпускной квалификационной работы представлено описание опытно-экспериментальной работы по созданию организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, которая проводилась на базе МАДОУ «ДС № 39 г. Челябинска» с участием 15 воспитанников в возрасте от 5 до 7 лет. Экспериментальная работа включала три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, и позволила проверить выдвинутую в исследовании гипотезу.

На констатирующем этапе была разработана критериальная база оценки уровня сформированности коммуникативных умений, включающая три взаимосвязанных компонента: мотивационно-эмоциональный, операционально-деятельностный и когнитивно-рефлексивный. Для диагностики была сформирована батарея методик, включающая

включённое наблюдение за свободной игровой деятельностью (сюжетно-ролевая игра «День рождения»), диагностическое задание «Картинки» с серией проблемных ситуаций и анкетирование родителей «Коммуникативное развитие ребенка в семье» [34].

Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень сформированности коммуникативных умений имеют лишь 20% детей, средний уровень – 45%, а низкий уровень – 35%, что свидетельствует о недостаточной эффективности традиционного образовательного процесса в данном аспекте и подтверждает необходимость специально организованной работы по реализации организационно-педагогических условий, выдвинутых в гипотезе.

На формирующем этапе была осуществлена практическая реализация комплекса организационно-педагогических условий. Первое условие – создание насыщенной, стимулирующей развитие коммуникативных умений предметно-пространственной среды – было реализовано через внедрение набора парных карточек «Доскажи словечко – договорись», содержащего 20 карточек с начальными фразами диалога и конструктивными ответами. Второе условие – систематическое использование в совместной деятельности педагога с детьми интерактивных методов и приёмов, а именно игровых проблемных ситуаций – было реализовано через игровой набор «Клубок историй», включающий клубок мягкой пряжи, 12 карточек с незаконченными историями-завязками типичных коммуникативных затруднений и колокольчик «Право голоса». Третье условие – активное вовлечение родителей в процесс развития коммуникативной культуры ребёнка – было реализовано через событийный интенсив «Родительская лаборатория речи: одна суббота – три открытия», в рамках которого родители и дети прошли три станции-лаборатории, освоив технику активного слушания, невербального взаимодействия и «перевода» эмоциональных высказываний на язык потребностей.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, результаты которой показали значительную позитивную динамику. Доля детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений увеличилась с 20% до 47% (прирост +27%), доля детей со средним уровнем незначительно снизилась с 45% до 40% за счёт перехода части воспитанников на более высокий уровень, а доля детей с низким уровнем сократилась с 35% до 13% (снижение на 22%).

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы полностью подтвердили выдвинутую гипотезу исследования: развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста протекает более эффективно при реализации комплекса организационно-педагогических условий, включающих создание насыщенной коммуникативно-ориентированной предметно-пространственной среды, систематическое использование интерактивных методов (игровых проблемных ситуаций) и активное партнёрское вовлечение родителей. Полученные результаты имеют практическую значимость и могут быть использованы в образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций для целенаправленного развития коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых в современной дошкольной педагогике и психологии, что обусловлено возрастающими требованиями к уровню социальной компетентности выпускника детского сада, его готовности к школьному обучению и успешной адаптации в коллективе сверстников. В условиях глобальной цифровизации и сокращения живого общения особую значимость приобретает целенаправленное формирование у детей навыков диалогического взаимодействия, эмпатии, конструктивного разрешения конфликтов и сотрудничества. Проведённое исследование было направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности комплекса организационно-педагогических условий развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

В первой главе работы был проведён историко-логический анализ проблемы развития коммуникативных умений, который позволил проследить эволюцию педагогических взглядов от античности до современности и выявить, что на ранних этапах акцент делался преимущественно на формальной стороне речи (риторике и правильности), тогда как в современной науке коммуникативные умения рассматриваются как основа социальной компетентности личности. Рассмотрены особенности развития коммуникативных умений на протяжении дошкольного возраста, показано, что старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для формирования внеситуативно-личностного общения, произвольной регуляции поведения в коммуникации, рефлексии и эмпатии. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнено понятие «организационно-педагогические условия развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста», под которым мы понимаем совокупность

взаимосвязанных и целенаправленно создаваемых мер, обеспечивающих управление образовательным процессом и способствующих успешному формированию коммуникативной сферы личности ребёнка. Теоретически обоснованы три ключевых условия: создание насыщенной, стимулирующей развитие коммуникативных умений предметно-пространственной среды (обогащение дидактическим материалом); систематическое использование в совместной деятельности педагога с детьми интерактивных методов и приёмов, а именно игровых проблемных ситуаций; активное вовлечение родителей в процесс развития коммуникативной культуры ребёнка.

Во второй главе представлено описание опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе МАДОУ «ДС № 39 г. Челябинска» с участием 15 детей в возрасте от 5 до 7 лет. На констатирующем этапе была разработана критериальная база (мотивационно-эмоциональный, операционально-деятельностный и когнитивно-рефлексивный компоненты) и подобран диагностический инструментарий, включавший включённое наблюдение за сюжетно-ролевой игрой, диагностическое задание «Картинки» и анкетирование родителей. Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень сформированности коммуникативных умений имеют лишь 20% детей, средний – 45%, низкий – 35%, что подтвердило необходимость реализации разработанных условий.

На формирующем этапе была осуществлена практическая реализация комплекса организационно-педагогических условий посредством трёх продуктов: набора парных карточек «Доскажи словечко – договорись» (обогащение предметно-пространственной среды речевыми клише для инициирования и поддержания диалога), игрового набора «Клубок историй» (систематическое использование игровых проблемных ситуаций с открытым финалом для коллективного обсуждения и поиска компромиссов) и событийного интенсива «Родительская лаборатория речи» (активное вовлечение родителей через практическое освоение техник активного слушания, невербального взаимодействия и «перевода» эмоциональных

высказываний на язык потребностей). Результаты контрольного этапа зафиксировали значительную позитивную динамику: доля детей с высоким уровнем увеличилась с 20% до 47% (+27%), с низким уровнем – сократилась с 35% до 13% (-22%).

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза о том, что развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет проходить более эффективно при создании насыщенной коммуникативно-ориентированной предметно-пространственной среды, систематическом использовании игровых проблемных ситуаций и активном вовлечении родителей, полностью подтверждена. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и уточнении понятия «организационно-педагогические условия» применительно к развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Практическая значимость состоит в том, что разработанные и апробированные продукты (набор парных карточек «Доскажи словечко – договорись», игровой набор «Клубок историй», сценарий событийного интенсива «Родительская лаборатория речи») могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций, студентами педагогических специальностей и родителями для целенаправленного развития коммуникативной сферы детей. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований в области разработки индивидуальных маршрутов коммуникативного развития детей, а также для изучения возможностей использования цифровых инструментов в развитии коммуникативных умений при условии сохранения приоритета живого, эмоционально окрашенного общения как фундамента личностного становления ребёнка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Л. В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Старшая группа. 5–6 лет : методическое пособие / Л. В. Абрамова, И. Ф. Слепцова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2024. – 96 с. – ISBN 978-5-43151-604-7.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2022. – 415 с. – ISBN 9785756702743.
3. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : методическое пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 175. – ISBN 978-5-9949-0417-6.
4. Белашина Т. В. Особенности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типа привязанности к матери / Т. В. Белашина, С. А. Погожева // Развитие человека в современном мире. – 2023. – № 3. – С. 65–84.
5. Беленчук Е. А. Процесс социализации старших дошкольников / Е. А. Беленчук, И. М. Галицкая / Современная наука и образование: выбор будущего : материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 15 мая 2024 года). – Чебоксары : Интерактив плюс, 2024. – С. 47–49. – ISBN 978-5-6051833-6-5.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2019. – 352 с.
7. Вяткин А. Г. Организация свободного пространства для развития зрительного восприятия детей / А. Г. Вяткин // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 30–33.
8. Гогоберидзе А. Г. Дошкольное образование. Путеводитель для педагога : методическое пособие / А. Г. Гогоберидзе. – Москва : Просвещение, 2023. – 240 с. – ISBN. 978-5-09-134372-4.

9. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие / Н. Ф. Голованова,. – Москва : Инфра-Инженерия, 2021. – 252 с. – ISBN 978-5-9729-0652-9.
10. Данилюк А. Я. Воспитание и социализация младших школьников / А.Я. Данилюк. – Москва : Педагогическое общество России, 2022. – 112 с.
11. Дыбина О. В. Педагогическая диагностика развития коммуникативных умений дошкольников : учебно-методическое пособие / О. В. Дыбина. – Москва: Педагогическое общество России, 2024. – 96 с. – ISBN 978-5-86775-651-2.
12. Дьяченко, Е.Н. Игра, как средство социально-коммуникативного развития ребенка консультация / Е.Н. Дьяченко // ДОШКОЛЬНИК. РФ ЭЛ №ФС7755754 – URL: <http://doshkolnik.ru/zaniatia-s-detmi> (дата обращения: 22.05.2026)
13. Зотова И. В. Коммуникативные умения дошкольников: структура и диагностика / И. В. Зотова // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Т. 19, № 3. – С. 56–63.
14. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; пер. с лат. Д. Н. Королькова. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2020. – 224 с.
15. Леонтьев А. А. Психология общения : учебник для вузов / А. А. Леонтьев. – 6-е изд., стер. – Москва : Смысл : Академия, 2011. – 368 с. – ISBN 5-89357-192-4
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
17. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 45–53.
18. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с. – ISBN. 978-5-388-00493-2.

19. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк; пер. с англ. Ю. М. Давидсона. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2020. – 176 с.
20. Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – Москва : Проспект Пресс, 2021. – 350 с.
21. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп.. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2021. – 736 с.
22. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития : учебник для вузов / В. С. Мухина. – 15-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2018. – 656 с.
23. Николаева С. В. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста / С. В. Николаева. – Казань : Казанский университет, 2019. – 160 с.
24. Орлова М. И. Коммуникативные навыки и социальное развитие дошкольников / М. И. Орлова. – Москва : Просвещение, 2021. – 200 с. — ISBN 978-5-466-03586-5.
25. Петрова Н. А. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников / Н. А. Петрова. – СПб.: Питер, 2017. – 192 с. – ISBN 978-5-9949-0417-6.
26. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) – URL: <https://docs.edu.gov.ru/>. (дата обращения: 19.05.2026 года)
27. Репина Т. А. Психология дошкольника : хрестоматия / Т. А. Репина. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 248 с. – ISBN 5-7695-0221-5
28. Савина Е. Г. Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста в условиях игровой деятельности / Е. Г. Савина, Р. К. Терещук // Детский сад: теория и практика. – 2018. – № 6. – С. 18–24.

29. Смирнова Е. О. Психология ребенка : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КноРус, 2022. – 322 с.
30. Соколова Л. В. Коммуникативные навыки и речевое развитие в условиях детского сада / Л. В. Соколова. – Москва : Наука, 2016. – 230 с. – ISBN 978-5-7057-2426-0.
31. Супонева С. И. Организация художественно-творческой деятельности – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/organizacija-hudozhestveno-tvorcheskoidejatnosti-v-dou.html> (дата обращения: 20.05.2026)
32. Ушинский К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2019. – 288 с.
33. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25 апреля 2026 года). – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 04.05.2026 года).
34. Федорова И. П. Формирование коммуникативных навыков у детей 5-7 лет / И. П. Федорова. – Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 180 с.
35. Щетинина, А. М. Диагностика коммуникативных способностей дошкольников : методическое пособие / А. М. Щетинина, М. А. Никифорова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2023. – 48 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол наблюдения за самостоятельной игровой деятельностью детей старшего дошкольного возраста

Сюжетно-ролевая игра: «День рождения»

Дата наблюдения: _____

Длительность: _____

Группа: _____

Таблица 1 – Протокол наблюдения за самостоятельной игровой
деятельностью детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка	Инициативность в общении	Чувствительность к воздействиям сверстника	Умение договариваться и согласовывать действия	Эмоциональный фон общения	Использование вербальных и невербальных средств общения	Поведение в конфликтной ситуации	Сумма баллов
Аверенков Иван	3	3	3	3	3	3	18
Архипова Софья	3	3	3	3	3	2	17
Баукина Арина	3	3	2	3	3	3	17
Белов Данила	2	2	1	2	2	1	10
Велядо Александр	2	2	2	2	2	2	12
Григорьева Варвара	2	1	1	1	2	1	8
Гридин Федор	1	2	2	2	2	2	11
Еремин Александр	2	2	2	2	2	2	12
Карелина Алиса	2	3	2	3	3	2	15
Костерин Андрей	1	1	1	2	1	1	7
Куликова Виктория	1	1	1	1	1	1	6
Мусалова Диана	2	1	1	1	1	1	7
Певнева Виктория	2	2	2	2	2	2	12
Романов Артемий	3	1	1	1	2	1	9
Саакян Астхик	2	3	3	3	3	2	17

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика «Картинки» (по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной)

Цель методики: выявление коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками.

Назначение: диагностика коммуникативного развития дошкольников (младших школьников), изучение межличностных отношений дошкольников (младших школьников), диагностика ориентации ребенка в социальной действительности, диагностика социального интеллекта.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа. Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Материал: картинки с изображением знакомых дошкольнику конфликтных проблемных ситуаций. Ребёнку предлагается рассказать, что он видит на каждой картинке и найти выход из сложившейся ситуации. Понимание изображенных событий и характер предложенного решения проблемы являются показателями социальной компетентности.

Участники: дети 5 – 7 лет.

Проведение исследования. Детям показывают картинки (5 шт.) с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых есть обиженный персонаж (см. приложение 2,3). Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка – для мальчиков – с обиженным мальчиком, для девочек – с девочкой. Каждая картинка предъявляется отдельно.

Инструкция:

1 «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке». Ответ ребенка фиксируется в протоколе.

2 Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного)

мальчика (девочки)?» Ответ не обсуждается и заносится в протокол, после чего предъявляется следующая картинка.

В случае если на первый вопрос во всех случаях ребёнок не может дать развёрнутого ответа (например, отвечает «Дети», «Мальчики и девочки играют»), констатируется отсутствие социальной компетентности – 0 баллов.

Если ребёнок даёт содержательную интерпретацию событиям, изображённым на картинках, варианты ответов на второй вопрос квалифицируются и оцениваются следующим образом:

Уход от ситуации – ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» – 1 балл

Агрессивный выход (всех прогоню, побью, расстреляю, покусая и пр.) – 2 балла

Вербально-оценочное решение (скажу, что так не нельзя, скажу, что она плохо сделала, объясню, как надо) – 3 балла

Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду) – 4 балла.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Продукт: Набор парных карточек «Доскажи словечко – договорись»

Внешний вид и конструкция.

Коробка для хранения:

Материал: плотный переплётный картон, обклеенный матовой бумагой.

Внутри коробка разделена плотной картонной перегородкой на два отделения: левое – для оранжевых карточек, правое – для голубых. Каждое отделение чуть шире карточки, чтобы детская рука легко захватывала одну штуку, не перебирая всю стопку.

Карточки:

Количество: 20 штук (10 оранжевых + 10 голубых).

Размер: формат А5 – достаточно крупно, чтобы ребёнок с расстояния вытянутой руки видел текст и картинку, но удобно держать в руках.

Материал: плотный белый картон, ламинированный матовой плёнкой для долговечности и гигиеничности (можно протирать). Края скруглены для безопасности.

Полное содержание карточек

Таблица – 2 оранжевая серия «Начни разговор»

№	Фраза на карточке	Для какой ситуации
1	«Я хочу предложить...»	Ребёнок хочет выступить с инициативой — игру, занятие, идею
2	«Мне кажется, будет лучше, если...»	Ребёнок не согласен с текущим ходом дела и хочет предложить альтернативу
3	«Давай попробуем вместе...»	Приглашение к совместному действию
4	«У меня есть другая идея...»	Мягкое несогласие с предложением партнёра
5	«Помоги мне, пожалуйста...»	Просьба о помощи
6	«Можно мне с тобой...»	Запрос на присоединение к игре или занятию
7	«Я думаю по-другому, потому что...»	Выражение собственного мнения с обоснованием
8	«Извини, я не хотел тебя обидеть...»	Признание ошибки и первый шаг к примирению
9	«Давай договоримся по очереди...»	Предложение справедливого порядка действий
10	«Что ты думаешь о...»	Вопрос, побуждающий партнёра высказаться (ребёнок сознательно уступает слово)

Таблица – 3 голубая серия «Продолжи и договорись»

№	Фраза на карточке	Для какой ситуации
1	«Хорошая идея! Давай попробуем»	Согласие и поддержка инициативы партнёра
2	«Я согласен, но давай добавим...»	Частичное согласие с дополнением (компромисс)
3	«Подожди немного, я закончу и помогу»	Отсрочка помощи без отказа — партнёр не игнорируется
4	«Расскажи подробнее, мне интересно»	Поощрение к продолжению рассказа, активное слушание
5	«Я тебя услышал. Давай сделаем так...»	Подтверждение понимания и переход к совместному решению
6	«Давай ты первый, потом я»	Уступка очереди
7	«Мне обидно, но я хочу помириться»	Выражение чувств и готовность к примирению
8	«Спасибо, я справлюсь сам»	Вежливый отказ от помощи
9	«У меня другая мысль. А что, если...»	Мягкое несогласие со встречным предложением
10	«Я рад, что мы договорились»	Позитивное завершение диалога, закрепление результата

Способы использования

Способ 1. «Парная тренировка» (режимный момент или утренний круг)

Педагог объявляет короткую бытовую ситуацию: «Представьте, что вы оба хотите рисовать, а фломастер один». Двое детей подходят к коробке. Один берёт оранжевую карточку, второй – голубую. Первый ребёнок читает (или вспоминает с опорой на пиктограмму) начало фразы и завершает её своими словами: «Давай договоримся по очереди – сначала ты рисуешь красным, потом я». Второй ребёнок находит подходящий ответ: «Я согласен, но давай добавим, что ты потом дашь мне зелёный». Педагог при необходимости подсказывает, какую карточку выбрать. После 2 – 3 тренировок дети начинают обращаться к карточкам без подсказки взрослого.

Способ 2. «Выручай-коробка» (свободная игра, конфликтная ситуация)

Коробка постоянно стоит в речевом уголке группы в свободном доступе. При возникновении реального конфликта («Не поделили стул!», «Не берут в игру!») педагог не решает проблему за детей, а подводит их к коробке: «Возьмите карточки и попробуйте договориться сами». Дети, уже знакомые с карточками, выбирают подходящие фразы. Постепенно необходимость в карточках снижается – фразы уходят в спонтанную речь.

Способ 3. «История по кругу» (подгруппа 4 – 6 человек)

Дети садятся в круг. Педагог начинает историю с проблемой: «Катя и Петя поссорились из-за того, кто будет капитаном корабля». Ребёнок слева вытягивает оранжевую карточку и произносит фразу от имени Кати. Следующий ребёнок вытягивает голубую и отвечает от имени Пети. История движется по кругу, пока дети не приведут героев к примирению. В этом варианте карточки задают структуру, но содержание истории дети придумывают сами.

Способ 4. «Угадай пару» (индивидуальная работа)

Педагог выкладывает перед ребёнком 3 оранжевые и 3 голубые карточки.

Задача: соединить их в логические пары (начало – подходящий ответ).

Обсуждение: «Почему ты выбрал эту пару? В какой ситуации эти слова помогут?»

Этот способ используется для детей, которым особенно трудно даётся диалог – сначала они осваивают логику «вопрос-ответ» на столе, без давления реального общения.

Способ 5. «Усложнённый диалог» (подготовительная группа)

Педагог убирает голубые карточки. Дети получают только оранжевые (начала фраз). Ответную реплику они должны придумать самостоятельно, без опоры. Через неделю – наоборот: убираются оранжевые, дети получают голубые и учатся догадываться, на какую фразу партнёра они отвечают. Это плавный переход от внешней опоры к свободному диалогу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Продукт: игровой набор «Клубок историй»

Комплектация:

Клубок: Пряжа толстая полушерстяная или акриловая (не колючая, приятная на ощупь). Длина нити: 10 – 12 метров – с запасом хватает на круг из 8 – 10 детей, чтобы каждый держал отрезок.

Карточки «Запутанная история»: Количество: 12 штук. Размер: формат А5. Материал: плотный картон, ламинированный матовой плёнкой, углы скруглены.

Колокольчик «Право голоса»: Маленький настольный колокольчик. Назначение: колокольчик ставится на пол рядом с тем ребёнком, который держит клубок и говорит в данный момент. Это дополнительный визуальный и пространственный якорь: «Колокольчик у меня – говорю я, остальные слушают». Когда клубок передаётся дальше, колокольчик переставляется вместе с ним.

Мешочек для хранения: Сшит из плотной льняной или хлопковой ткани. Затягивается шнурком. На мешочке вышита или напечатана эмблема: клубок с расходящимися нитями и надпись «Клубок историй».

Полное содержание карточек

Для каждой карточки даётся: текст завязки (зачитывается детям), два-три возможных поворота (для педагога, если дети затрудняются), ключевая подсказка.

Карточка 1. «Одно яблоко»

Иллюстрация: Двое детей смотрят на одно большое яблоко, лежащее на столе.

Завязка (читает педагог):

«На полдник дали одно большое красное яблоко на двоих — Маше и Ване. Маша придвинула тарелку к себе и сказала: «Я хочу съесть его сама, я первая увидела». Ваня нахмурился: «Нет, я! Я тоже хочу!» Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Вспомните, как можно разделить яблоко так, чтобы никому не было обидно. Кто что скажет?»

Карточка 2. «Сломанный куличик»

Иллюстрация: Песочница, девочка плачет около разрушенного куличика, мальчик стоит рядом с виноватым видом.

Завязка:

«Лена долго строила куличик из песка – ровный, красивый, с камешками по краям. Подошёл Миша, хотел посмотреть поближе, но оступился и наступил прямо на куличик. Лена заплакала. Миша замер и не знает, что делать. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Миша не нарочно сломал. Что ему сказать Лене? А что Лене нужно услышать, чтобы успокоиться?»

Карточка 3. «Кто водит»

Иллюстрация: Двое детей с мячом, оба показывают пальцем друг на друга.

Завязка:

«Дима и Соня вышли на прогулку и решили играть в догонялки с мячом. Дима сказал: «Я буду убежать, а ты води». Соня ответила: «Нет, я хочу убежать, а ты води». Оба стоят и не двигаются. Мяч лежит на земле. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Как можно решить, кто водит, чтобы никто не обиделся? Какие способы вы знаете?»

Карточка 4. «Не позвали»

Иллюстрация: Две девочки играют с куклами, третья стоит в стороне, глядя на них.

Завязка:

«Аня и Катя играют в куклы в игровом уголке. У них чаепитие – куклы сидят за столиком, расставлены чашки. Подходит Оля, останавливается рядом и тихо говорит: «Можно с вами?» Аня, не оборачиваясь, отвечает:

«Нас уже двое. Иди играй в другое». Оля отходит к стене и молча смотрит. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Что чувствует Оля? Как ей сказать о своём желании так, чтобы Аня и Катя захотели её взять? А что могут ответить Аня с Катей, чтобы Оля не обиделась, даже если сейчас не могут её принять?»

Карточка 5. «Громко и тихо»

Иллюстрация: Мальчик рассказывает, второй мальчик тянет руку вверх, перебивая, рот широко открыт.

Завязка:

«Игорь рассказывает друзьям историю про то, как он с папой ходил на рыбалку и поймал огромную щуку. Толя слушает, но ему не терпится – он тоже был на рыбалке! Он начинает дёргать Игоря за рукав и громко говорить: «А вот у меня тоже такое было! А я ещё больше рыбу поймал! А вот у меня папа...» Игорь замолкает, его лицо мрачнеет. Друзья смотрят то на Игоря, то на Толю. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Как Толя может показать, что ему тоже есть что рассказать, но он подождёт? А что может сказать Игорь, если его перебили? Представьте, что у нас есть невидимый микрофон – пока он у одного, другой слушает».

Карточка 6. «Разные желания»

Иллюстрация: Группа детей разделилась на две кучки: одни с мячом, другие со скакалками. Между ними – восклицательные знаки.

Завязка:

«На прогулке вся группа решает, во что играть. Пять человек кричат: «В футбол!» Другие пять: «В классики!» Никто не уступает. Воспитательница говорит: «Договаривайтесь сами, у вас пять минут». Дети стоят двумя группами и молча смотрят друг на друга. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Можно ли поиграть и в то, и в другое? А может, придумать новую игру, которая понравится всем? Кто возьмёт на себя роль миротворца?»

Карточка 7. «Секрет»

Иллюстрация: Девочка шепчет другой на ухо. Третья девочка стоит рядом и смеётся, показывая пальцем.

Завязка:

«Лиза позвала Настю в уголок и прошептала ей на ухо: «Это секрет, никому не говори». Настя засмеялась и громко сказала другим детям: «А Лиза мне сказала, что ей нравится Коля!» Все засмеялись. Лиза покраснела, закрыла лицо руками и убежала в спальню. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Почему Лиза убежала? Что она чувствует? Что теперь делать Насте? Можно ли исправить то, что уже сказано? Какие слова помогут Лизе поверить Насте снова?»

Карточка 8. «Новая игрушка»

Иллюстрация: Мальчик играет с большой машиной. Вторым мальчик стоит рядом, протягивает руку, но первый отвернулся.

Завязка:

«В группу принесли новую большую пожарную машину с лестницей и мигалкой. Саша схватил её первым и играет уже двадцать минут. Костя стоит рядом и ждёт. Прошло ещё десять минут. Костя говорит: «Дай мне, ты уже долго играешь». Саша отвечает: «Я ещё не наигрался. Отойди». Костя начинает злиться, сжимает кулаки. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Как Косте попросить, чтобы Саша захотел поделиться? А что может ответить Саша, чтобы Костя не злился, но и не отбирал игрушку? Есть ли способ, при котором оба будут довольны?»

Карточка 9. «Упал»

Иллюстрация: Ребёнок лежит на земле, вокруг стоят трое детей и смотрят, но не подходят.

Завязка:

«На прогулке Женя бежал по дорожке, споткнулся о корень и упал. Ему больно, разбита коленка, но он молчит и не плачет. Вокруг остановились трое детей. Смотрят. Один говорит: «Он упал». Вторым: «Да,

сильно». Третий молчит. Никто не подходит. Женя сидит на земле и трёт коленку. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Что хочется услышать, когда упал и тебе больно? Почему дети иногда не подходят, даже если хотят помочь? А если Жене не нужна помощь — как ему сказать об этом, чтобы не обидеть тех, кто подошёл?»

Карточка 10. «Спор из-за цвета»

Иллюстрация: Двое детей тянут к себе один лист бумаги, на нём наполовину закрашено синим, наполовину розовым.

Завязка:

«Артём и Вера рисуют общий рисунок про весну. Артём говорит: «Небо будет синим, весной небо всегда синее». Вера говорит: «Нет, я хочу розовое небо — это будет закат, и на нём облака, как зефир». Артём тянет синий карандаш к себе и закрашивает половину неба. Вера тянет розовый и закрашивает другую половину. Рисунок разделился на две разные картинки. Оба недовольны. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Может ли небо быть и синим, и розовым одновременно? Как художники рисуют закат? А что, если договориться о последовательности: сначала день, потом закат? Или разделить лист не пополам, а на две картины?»

Карточка 11. «Обидное слово»

Иллюстрация: Девочка стоит, опустив голову. Мальчик смотрит на неё, прижав руки к груди.

Завязка:

«Гриша и Полина строили башню из конструктора. Башня была уже почти до потолка, но, когда Гриша ставил последний кубик, она покачнулась и рухнула. Гриша в сердцах закричал на Полину: «Это ты виновата! Ты глупая! Ты всё испортила!» Полина замерла. Потом медленно развернулась, отошла в другой конец комнаты и села на стульчик. Гриша остался один

среди рассыпанных кубиков. Через минуту он понял, что натворил. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Можно ли взять обидные слова обратно? А что можно сделать вместо этого? Как Грише попросить прощения так, чтобы Полина поверила, что он правда жалеет? Что нужно сказать Полине, если она ещё обижена?»

Карточка 12. «Последний кусок»

Иллюстрация: Трое детей стоят вокруг стола, на тарелке – один кусок пирога.

Завязка:

«На столе после полдника остался последний кусок яблочного пирога. На него смотрят трое: Варя, Паша и Алиса. Все хотят его съесть. Варя говорит: «Я самая старшая, мне». Паша: «Нет, я ещё не пробовал, вы уже ели». Алиса молча тянет тарелку к себе. Никто не решается взять кусок первым, но и уступать не хочется. Что было дальше?»

Подсказка педагогу: «Как разделить один кусок на троих? А может, кто-то уступит добровольно? Как сделать это красиво, чтобы тот, кто уступил, чувствовал себя не проигравшим, а великодушным? Что такое великодушные?»

Методика проведения игры

Подготовка

Дети садятся в круг на ковре или на стульчиках. Важно, чтобы каждый видел лица всех остальных. Педагог садится вместе с детьми в круг, как равноправный участник (не возвышаясь над ними). Мешочек с набором лежит в центре круга.

Ритуал начала

Педагог достаёт клубок, показывает его детям: «Это не простой клубок. Внутри него живут истории, которые запутались. Мы будем их распутывать. Нить будет идти от одного к другому – как разговор. Пока нить у тебя в руках – говоришь ты. Как только передал клубок дальше –

слушаешь. Нить нельзя бросать, только передавать из рук в руки». Педагог достаёт колокольчик: «Это помощник. Он стоит рядом с тем, кто говорит. Колокольчик у тебя – слово твоё».

Ход игры

1. Педагог вытягивает из мешочка одну карточку, показывает иллюстрацию детям и зачитывает завязку истории.

2. Педагог берёт клубок в руки первым и говорит: «Я начну распутывать историю...» – и передаёт клубок ребёнку слева со словами: «Что было дальше? Что сказал этот герой?»

3. Ребёнок принимает клубок, колокольчик переставляется к его ногам. Ребёнок предлагает свой вариант развития событий – одну-две фразы от лица героя.

4. Ребёнок передаёт клубок следующему, колокольчик переставляется вместе с клубком.

5. Нить постепенно разматывается, образуя внутри круга паутину. Дети держат нить свободно, не натягивая, чтобы она провисала и всем было удобно.

6. Когда история приходит к логическому завершению (дети договорились, помирились, нашли решение), педагог помогает подвести итог: «Смотрите, какая у нас получилась паутина! Мы распутали историю, и теперь у нас в руках – общее решение».

7. Дети аккуратно кладут нить на пол. Педагог сматывает клубок обратно, дети помогают, передавая нить от участка к участку.

Правила, которые вводятся с первой игры

- Клубок не кидаем – передаём из рук в руки.
- Говорит только тот, у кого клубок и колокольчик.
- Если не знаешь, что сказать, – можно передать клубок дальше со словами: «Я подумаю и скажу позже» или «Пусть сначала скажет кто-то другой».

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Продукт: событийный интенсив «Родительская лаборатория: одна суббота – три открытия»

Сценарий открытия (20 минут)

Участники собираются в общем зале. Звучит спокойная музыка. Ведущий стоит в центре, на нём — белый халат (игровой элемент) и бейдж «Главный лаборант». Родители и дети садятся на стулья, расставленные полукругом.

Ведущий:

«Доброе утро, уважаемые коллеги-исследователи! Да-да, сегодня вы все – и взрослые, и дети – научные сотрудники Лаборатории речи. У нас нет скучных лекций. У нас есть загадка. Загадка звучит так: почему иногда самые близкие люди – родители и дети – говорят на одном языке, но не понимают друг друга? Почему «я устала» для мамы означает «дай мне пять минут тишины», а для ребёнка — «мама меня не любит»? Почему «я не хочу это есть» ребёнок говорит, а мама слышит «я капризничаю»?

Сегодня мы проведём три эксперимента. Вы пройдёте три лаборатории. В каждой вы сделаете одно открытие. Открытие нельзя получить на словах – его можно только прожить. Поэтому мы не будем вам ничего объяснять заранее. Вы пойдёте, попробуете, почувствуете – и только потом поймёте.

Правила нашей лаборатории:

1. Мы не оцениваем. Здесь нет «правильно» и «неправильно». Есть «интересно» и «попробуем иначе».

2. Дети – полноправные участники. Они не «объект исследования», а коллеги-исследователи. У них можно и нужно спрашивать, они знают то, чего не знаем мы, взрослые.

3. Телефоны – в беззвучный режим. Эти три часа – только для вас и вашего ребёнка.

4. В конце мы соберёмся за чаем и поделимся открытиями.

Сейчас мы разделимся на три группы. Каждая группа получит маршрутный лист. На станциях вы проведёте ровно 40 минут. Мой помощник подаст сигнал колокольчиком, когда нужно переходить на следующую станцию».

Помощник раздаёт бейджи. Дети сами пишут своё имя (или рисуют символ), родители помогают. Деление на группы: каждый вытягивает из мешочка жетон одного из трёх цветов – красный, синий, зелёный. Так семьи перемешиваются – не все из одной группы детского сада попадают в одну лабораторную группу, что способствует неформальному общению.

Группы расходятся по станциям, указанным в маршрутном листе.

Станция 1. «Лаборатория расшифровки»

Название открытия: «Мой ребёнок говорит не то, что я слышу».

Педагог-лаборант встречает группу у входа в зону станции. На нём – табличка «Лаборант-расшифровщик».

Оборудование и материалы:

Ширма из лёгкой полупрозрачной ткани (органза, тюль) на деревянной раме. Сквозь ткань видны силуэты, но не лица.

Стулья: 5–6 для родителей по одну сторону ширмы, 5–6 для детей по другую.

Карточки с бытовыми ситуациями (6 штук).

Бланки «Предположение родителя» – небольшие листы бумаги с таблицей из трёх колонок: «Ситуация», «Что, как мне кажется, скажет мой ребёнок», «Что он сказал на самом деле».

Простые карандаши.

Коробка с надписью «Словарь непониманий» – туда складываются заполненные бланки в конце.

Материал для продукта: 6 атласных ленточек-браслетов (по числу семей) с нашитыми бусинами-буквами или с напечатанным текстом: «Спроси – проверь – пойми». Браслеты лежат в отдельной шкатулке.

Лаборант: «Добро пожаловать в Лабораторию расшифровки. Здесь мы исследуем загадочный феномен: иногда ребёнок говорит одно, а взрослый слышит совсем другое. Слова вроде бы понятные, а смысл разный. Почему так? Сейчас мы поставим эксперимент. Мне нужна помощь — и детей, и родителей».

Эксперимент «Ширма».

Родители садятся на стулья с одной стороны ширмы. Дети – с другой. Они видят силуэты друг друга, но не лица.

Лаборант достаёт первую карточку с ситуацией и зачитывает её вслух для всех.

Пример карточки (всего их 6):

1. «Ребёнок упал на прогулке, разбил коленку до крови, но не плачет. Что он сейчас хочет услышать от мамы?»

2. «Ребёнок нарисовал рисунок и принёс показать. Он говорит: «Смотри». Что он ждёт в ответ?»

3. «Ребёнок третий раз за вечер встаёт с кровати и выходит из спальни. На вопрос «Ты почему не спишь?» он отвечает: «Пить хочу». Что он на самом деле хочет?»

4. «Ребёнок пришёл из сада и на вопрос «Как дела?» отвечает: «Нормально». Что скрывается за этим «нормально?»

5. «Ребёнок сломал игрушку и сидит в углу, отвернувшись. На вопрос «Что случилось?» молчит. Что он чувствует и что хочет сказать?»

6. «Ребёнок говорит: «Я тебя не люблю, ты плохая». Что он на самом деле хочет сказать?»

Порядок работы с каждой карточкой:

1. Лаборант зачитывает ситуацию.

2. Дети (за ширмой) по очереди говорят, что бы они ответили или что бы чувствовали на месте героя. Родители слышат голоса, но не видят, чей именно ребёнок говорит.

3. Родители записывают в бланк: «Как мне кажется, что сказал бы мой ребёнок в этой ситуации».

4. Лаборант убирает ширму.

5. Родители и дети сверяют ответы. Ребёнок говорит родителю, что он на самом деле думает по поводу этой ситуации.

6. Родитель дописывает третью колонку: «Что он сказал на самом деле».

Лаборант (после 2–3 ситуаций, заметив расхождения):

«Посмотрите на свои бланки. У многих из вас первая и третья колонки не совпадают. Почему? Потому что мы, взрослые, часто слышим не то, что говорит ребёнок, а то, что ожидаем услышать. Или то, что боимся услышать. Или то, что нам удобно услышать. Это нормально. Но это можно исправить».

Техника «Три проверочные фразы».

Лаборант: «Сейчас я дам вам инструмент, который помогает расшифровывать сообщение ребёнка. Это три проверочные фразы. Они похожи на камертон – вы говорите их, и по ответу ребёнка понимаете, правильно ли вы его поняли».

Лаборант вывешивает плакат:

Три проверочные фразы:

1. «Я правильно поняла, что ты...» (перефразируете слова ребёнка)
2. «Тебе сейчас важно, чтобы я...» (предполагаете потребность)
3. «Ты хочешь, чтобы я...» (предполагаете желаемое действие)

Лаборант: «Давайте потренируемся. Ситуация: ваш ребёнок бросил ложку и говорит: «Суп невкусный». Попробуйте ответить ему первой фразой: «Я правильно поняла, что тебе не нравится суп?»»

Родители по очереди пробуют.

Лаборант: «А теперь вторая: «Тебе сейчас важно, чтобы я не заставляла тебя есть то, что не нравится?» И третья: «Ты хочешь, чтобы я предложила что-то другое?»»

Дети в этом упражнении – эксперты. Лаборант спрашивает их: «Ребята, а если бы мама так ответила, что бы вы почувствовали? Стало бы вам легче?» Дети отвечают – и их ответы часто становятся для родителей главным откровением.

Тренировка в парах.

Родители и дети садятся вместе. Лаборант раздает каждой семье по одной новой карточке с короткой бытовой ситуацией.

Задача родителя: услышав фразу ребёнка (её произносит ребёнок, вживаясь в роль), ответить, используя три проверочные фразы.

Задача ребёнка: оценить, стало ли понятнее.

Лаборант подходит к каждой паре, слушает, мягко поправляет.

Пример ситуации для пары:

«Ты просишь маму поиграть. Мама говорит: «Подожди, я занята». Ты отвечаешь: «Ты всегда занята!» Что мама может сказать, используя проверочные фразы?»

Ребёнок (в роли себя) говорит фразу. Мама отвечает: «Я правильно поняла, что ты расстроен, потому что я часто говорю «подожди»? Тебе сейчас важно, чтобы я отложила дела и побыла с тобой? Ты хочешь, чтобы мы прямо сейчас десять минут поиграли, а потом я вернусь к делам?»

Лаборант спрашивает ребёнка: «Когда мама так говорит, что ты чувствуешь?» Ребёнок отвечает. Ответы детей – самый сильный аргумент в пользу техники.

Продукт станции.

Лаборант: «Вы сделали первое открытие: слова ребёнка – это шифр. За словами всегда стоит чувство или потребность. Чтобы расшифровать, нужно не додумывать, а спрашивать. Я хочу подарить вам инструмент, который будет напоминать об этом дома».

Лаборант открывает шкатулку и раздаёт каждой семье браслет – наминалку. Надевает его на запястье ребёнку (или родителю – как решат).

«На браслете написано: «Спроси – проверь – пойми». Это три шага. Прежде чем обижаться, сердиться или делать выводы – спроси. Проверь, правильно ли ты понял. И только потом действуй. Носите браслет, пока он не порвётся от времени. К тому моменту привычка спрашивать уже поселится внутри».

Звучит колокольчик. Группа переходит на следующую станцию.

Станция 2. «Лаборатория тишины»

Название открытия: «Словам нужна пауза, чтобы прорасти».

Педагог-лаборант – желательно педагог с опытом ведения арт-практик или тихих игр.

Оборудование и материалы:

Большой стол или 5 – 6 отдельных небольших столиков.

На каждый стол: лист ватмана формата А3, одна широкая кисть на двоих, привязанная двумя верёвочками (к каждой верёвочке – петля для пальцев родителя и ребёнка). Конструкция: кисть посередине, от неё отходят две бечёвки длиной 40 см, на концах – петельки. Когда оба тянут – кисть движется. Когда тянет только один – кисть наклоняется, рисунок не получается. Это физическая метафора диалога: в одиночку не получится.

Гуашь или акварель в баночках (3 – 4 цвета на стол).

Табличка с правилами этапа: «Говорить нельзя. Смотреть можно. Кисть одна на двоих. Договоритесь без слов».

5–6 песочных часов «3 минуты» (по одним на стол) — для этапа рисования.

5–6 песочных часов «1 минута» (для разговора после).

Бланки «Дерево нашего разговора» с контуром дерева: корни, ствол, ветви, листья. Рядом с каждой частью дерева — подсказка.

Заготовки для продукта: маленькие песочные часы «1 минута» на каждую семью (продаются в магазинах настольных игр или рукоделия). К ним привязана бирка: «Минута тишины. Прежде чем дать совет — просто послушай».

Введение.

Лаборант (говорит тихо, почти шёпотом, создавая атмосферу):

«Добро пожаловать в Лабораторию тишины. Здесь мы исследуем странную вещь: почему, когда мы замолкаем, мы начинаем слышать друг друга лучше. Парадокс? Да. Сейчас мы проверим. У меня к вам необычная просьба: следующие десять минут вы будете молчать. Вообще. Ни слова. Ни шёпота. Ни «ой, извините». Только тишина. Дети, вы справитесь? Родители, а вы?»

Обычно родители нервно улыбаются. Дети с радостью соглашаются – для них это игра.

Подготовка к рисованию.

Лаборант: «Перед вами лист и одна кисть на двоих. Кисть привязана верёвочками к вашим пальцам – к пальцам родителя и пальцам ребёнка. Вы будете рисовать вместе. Тему я назову через минуту. Единственное правило: вы не можете говорить. Совсем. Как же договориться, что рисовать? Вот это мы и узнаем. Готовы? Засаекаю три минуты».

Лаборант переворачивает песочные часы на каждом столе.

Молчаливое рисование.

Лаборант: «Тема: «Дерево нашего разговора». Корни – это то, о чём мы любим говорить. Ствол – наши главные общие темы. Ветви –

наши мечты. Листья – смешные словечки нашей семьи. Начинайте. Молча».

В течение трёх минут в зале стоит тишина, слышно только шуршание бумаги и движение кистей. Родители пытаются жестами показать ребёнку, куда вести кисть. Кто-то смеётся беззвучно. Кто-то отдаёт инициативу ребёнку. Кто-то, наоборот, тянет кисть на себя. Лаборант наблюдает, но не вмешивается. Через три минуты звучит тихий сигнал (колокольчик или гонг).

Лаборант: «Время вышло. Положите кисти. Пока не говорим».

Озвучивание и обсуждение.

Лаборант: «Теперь можно говорить. Посмотрите на свой рисунок. У кого что получилось? Расскажите, что вы чувствовали, когда не могли сказать словами. Кто вёл кисть – вы или ребёнок? Удалось ли договориться без слов?»

Пары по очереди делятся. Типичные ответы родителей: «Я пытался показать, а она не понимала», «Было трудно не командовать», «Я поняла, что я слишком много говорю руками – дёргала кисть на себя». Ответы детей: «Мама хотела рисовать ровно, а я – криво, как настоящее дерево», «Я тянул, а она не отпускала».

Лаборант (подводит к открытию):

«Что вы сейчас пережили? Вы пережили разговор без слов. И оказалось, что он идёт гораздо медленнее. Что за три минуты вы «сказали» друг другу гораздо меньше, чем обычно за три минуты болтовни. Но – вы были вынуждены смотреть друг на друга. Вы были вынуждены замечать движения, взгляды, намерения. А теперь вопрос: как часто в реальной жизни мы, родители, даём ребёнку хотя бы минуту тишины, чтобы он сформулировал мысль? Или мы задаём вопрос и через три секунды сами же на него отвечаем?»

Упражнение «Минута тишины».

Лаборант: «Сейчас мы потренируемся давать друг другу тишину. Простое упражнение. Ребёнок рассказывает родителю что угодно – как прошла неделя, что приснилось, про мультик, про друга. Родитель слушает. Правило: родитель не может ничего говорить в течение одной минуты. Ни слова. Ни «угу», ни «а дальше?», ни «а почему?». Только слушать. Смотреть. Кивать можно. Улыбаться можно. Говорить — нет».

Лаборант переворачивает одноминутные часы на каждом столе. Дети рассказывают. Родители слушают. Это, как ни странно, один из самых трудных этапов – родители еле сдерживаются, чтобы не вставить реплику. Некоторые дети, наоборот, замолкают в непривычной тишине – лаборант подходит и шёпотом подбадривает: «Рассказывай, мама слушает, она просто не перебивает, ей очень интересно».

Через минуту лаборант останавливает упражнение.

Лаборант (родителям): «Что вы чувствовали?»

Типичные ответы: «Хотелось спросить», «Было непривычно», «Казалось, что я недостаточно участвую».

Лаборант (детям): «А вам как было? Когда мама слушала и не перебивала?»

Типичные ответы детей: «Мне понравилось», «Я рассказал больше, чем обычно», «Я вспомнил ещё кое-что, но минута кончилась».

Лаборант: «Вот оно – второе открытие. Словам нужна пауза, чтобы прорасти. Когда мы, взрослые, держим паузу, ребёнок успевает подумать и сказать больше. Когда мы заполняем паузу своими словами – мы забираем у ребёнка пространство для мысли».

Продукт станции.

Лаборант: «Я дарю каждой семье песочные часы. Это «Минута тишины». Дома, когда ребёнок хочет что-то рассказать, а вы

чувствуете, что готовы перебить советом или вопросом, – переверните часы. Дайте ему минуту. Всего минуту. Но вашу, полную внимания и молчания. Вы удивитесь, сколько всего он скажет, когда его не перебивают».

Лаборант раздаёт часы. Каждая семья забирает также свой рисунок «Дерево нашего разговора» – его предлагается повесить дома и продолжать дописывать на листьях смешные семейные словечки.

Звучит колокольчик. Переход.

Станция 3. «Лаборатория перевода»

Название открытия: «Конфликт – это текст на незнакомом языке».

Педагог-лаборант – педагог-психолог или наиболее опытный воспитатель, умеющий работать с конфликтными ситуациями.

Оборудование и материалы:

Стулья, расставленные полукругом.

Ширма или занавес для мини-сценки.

Карточки «Фразы-шифровки» (8 штук).

Карточки «Ключи перевода» (8 штук) – с правильными расшифровками.

Ватман «Словарик-шифровальщик» – большой лист, расчерченный на две колонки: «Ребёнок говорит...» и «На самом деле это значит...».

Маленькие словарики на каждую семью: 5–6 листов формата А5, сложенных пополам и скреплённых степлером. На обложке: «Семейный словарик-шифровальщик. Словарь перевода с детского на взрослый». Первая страница заполнена — примеры из сегодняшней лаборатории. Остальные страницы пустые — для домашнего заполнения.

Ручки, фломастеры.

Введение. Мини-сценка.

Лаборант: «Добро пожаловать в Лабораторию перевода. Здесь мы работаем с иностранными языками. Какой язык мы изучаем? Детский. Да-да, детский язык – это почти иностранный для взрослых. Сейчас вы в этом убедитесь. Прошу двух добровольцев – одного родителя и одного ребёнка (не из одной семьи).»

Добровольцы выходят. Лаборант отводит ребёнка за ширму и даёт ему карточку с фразой, которую он должен произнести громко и эмоционально. Карточка: «Ты плохая! Я тебя не люблю! Уходи!»

Ребёнок выходит из-за ширмы и громко произносит фразу в адрес родителя-добровольца (лаборант заранее предупреждает родителя, что это игра).

Лаборант (родителю): «Что вы чувствуете? Что вам хочется ответить?»

Родитель, скорее всего, скажет: «Обидно. Хочется ответить: «Иди в свою комнату» или «Как ты разговариваешь с матерью»».

Лаборант (всем): «А теперь давайте переведём эту фразу с детского на взрослый. Кто возьмётся? Что на самом деле хотел сказать ребёнок?»

Дети и родители предлагают варианты. Лаборант записывает их на ватмане. Потом открывает карточку-ключ, где написано: «Я расстроен. Я не умею справляться со злостью. Мне нужно, чтобы ты осталась рядом, даже когда я кричу. Я проверяю, любишь ли ты меня, когда я плохой».

Лаборант: «Это было первое столкновение с детским языком. Почувствовали разницу между тем, что сказано, и тем, что имеется в виду?»

Работа с карточками «Переведи с детского».

Лаборант раздаёт каждой семье по одной карточке с детской фразой-шифровкой.

Содержание всех 8 карточек:

1. «Я тебя не люблю».
2. «Ты ничего не понимаешь».
3. «Мне скучно».
4. «Уходи, я не хочу тебя видеть».
5. «Я не буду это есть, это невкусно».
6. «Почему ему можно, а мне нельзя?» (про младшего брата/сестру)
7. «Ты меня не любишь».
8. «Я сам! Отойди!» (когда ребёнок не справляется, но отказывается от помощи)

Задание: родитель с ребёнком обсуждают свою фразу. Ребёнок выступает консультантом – он объясняет родителю, что на самом деле чувствует и хочет сказать герой, который произносит эту фразу. Родитель записывает перевод на обратной стороне карточки.

Лаборант обходит пары, подсказывает. Пример диалога:

Мама: «Я тебя не люблю». Что это значит? Почему ребёнок так говорит?»

Ребёнок: «Ну, он просто обиделся. Мама не купила игрушку, и ему кажется, что мама его не любит. А он на самом деле маму любит, просто злится».

Мама: «То есть «я тебя не люблю» переводится как...»

Ребёнок: «...мне обидно, что ты меня не слышишь».

Через 8–10 минут обсуждения – общий круг.

Лаборант: «Давайте озвучим ваши переводы. Каждая семья зачитывает фразу и её перевод. Дети, вы сегодня главные эксперты – поправляйте родителей, если они перевели неправильно».

Пары по очереди зачитывают. Лаборант фиксирует на общем ватмане «Словарик-шифровальщик». Дети часто дают удивительно точные формулировки. Например, фраза «Мне скучно» в переводе одной девочки: «Я хочу, чтобы мама придумала что-то интересное, но

я не знаю, что, и мне от этого грустно». Родители обычно бывают поражены точностью детских интерпретаций.

Упражнение «Конфликт с переводом».

Лаборант: «А теперь давайте применим наш словарь в действии. Я разыграю с вами короткий конфликт. Ваша задача – перевести его в реальном времени».

Лаборант выбирает одну семью. Разыгрывается типичная ситуация: ребёнок не хочет выключать мультит и кричит: «Ты плохая!»

Лаборант (родителю): «Ответьте ему сначала так, как вы обычно отвечаете. Без перевода».

Родитель (импровизирует): «Как ты разговариваешь! Никаких мультитов неделю!»

Лаборант (ребёнку): «Что ты чувствуешь после такого ответа?»

Ребёнок: «Обидно. Ещё больше мультит хочется».

Лаборант: «А теперь попробуйте с переводом. Представьте, что у вас в голове включился наш словарь. Ребёнок говорит «Ты плохая!» – вы мысленно переводите: «Я расстроен, что мультит закончился на самом интересном месте. Мне важно досмотреть». Ответьте на перевод, а не на обидные слова».

Родитель (после паузы): «Ты расстроился, что мультит закончился? Тебе хочется узнать, чем всё кончится? Давай договоримся: ещё пять минут, и ты сам выключаешь. Идёт?»

Лаборант (ребёнку): «А теперь что ты чувствуешь?»

Ребёнок (почти всегда): «Лучше. Я согласен».

Лаборант (всем): «Заметили разницу? В первом случае мама боролась с формой – с грубыми словами. Во втором – она отреагировала на содержание – на чувства за словами. Это и есть третье открытие нашей лаборатории: конфликт – это текст на

незнакомом языке. Не надо бороться с текстом. Надо перевести его и ответить на перевод».

Продукт станции.

Лаборант: «Каждая семья получает маленький словарик-шифровальщик. Первые несколько страниц мы заполнили сегодня – вы записали туда те фразы, которые переводили. Остальные страницы – для домашней работы. Когда ребёнок говорит что-то обидное или непонятное – не спешите реагировать на слова. Откройте словарик, запишите фразу, а вечером вместе с ребёнком найдите её настоящий перевод. Через месяц у вас будет уникальный словарь вашей семьи – и вы будете понимать друг друга с полуслова. Вернее, с полуслова, но с полным смыслом».

Лаборант раздаёт словарики. Семьи записывают первую фразу и перевод.

Звучит колокольчик. Все группы возвращаются в общий зал.

Рефлексивный стол (20 минут)

Участники собираются в общем зале. Столы сдвинуты вместе, на них – чай в большом чайнике, печенье, сушки, нарезанные яблоки. Родители и дети садятся вперемешку. Ведущий стоит в центре, но теперь без халата – как равный.

Ведущий:

«Уважаемые коллеги-исследователи. Лаборатория завершает работу. Вы прошли три станции. Вы сделали три открытия. Я прошу каждую группу – буквально два слова: что было самым неожиданным? Что вы поняли про себя и своего ребёнка? Можно одной фразой».

Ведущий даёт слово по кругу – сначала одной группе, потом другой, потом третьей. Важно, чтобы высказались и родители, и дети. Дети часто говорят самое важное – например: «Я понял, что мама меня не перебивает, когда у неё есть песочные часы. Я такие попросил домой».

Ведущий не комментирует каждое высказывание, а собирает их в «копилку открытий» – ставит в центр стола пустую стеклянную банку с надписью «Открытия Лаборатории речи» и кладёт туда по одному стеклянному шарiku за каждое высказывание. Наполненная банка остаётся в группе как символ.

Ведущий (финальное слово):

«Три открытия, которые вы сегодня сделали:

1. Слова ребёнка – это шифр. Чтобы понять, спрашивайте, а не додумывайте.

2. Словам нужна пауза, чтобы прорасти. Иногда минута молчания даёт больше, чем час нотаций.

3. Конфликт – это текст на незнакомом языке. Переведите его, прежде чем отвечать.

Вы уносите домой три инструмента: браслет-напоминалку, песочные часы и словарики-шифровальщик. Это не волшебные палочки – они работают только тогда, когда вы их используете. Но если вы будете использовать их хотя бы раз в день – через месяц вы заметите разницу. Ваши дети скажут вам об этом. А может быть, они просто перестанут говорить "ты меня не понимаешь" — и это будет главный результат.

Спасибо, что стали исследователями. Лаборатория закрыта. Чай – продолжается».

Участники пьют чай, общаются, рассматривают словарики друг друга. Кто-то из родителей может подойти к ведущему или лаборантам с личными вопросами – это нормально. Через 15–20 минут свободного общения интенсив завершается.