



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

**Формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего  
дошкольного возраста средствами исследовательских квестов**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

**44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психология и педагогика дошкольного образования»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 15 » \_\_\_\_\_ 2026 г.

Зав. кафедрой ТМиМДО

\_\_\_\_\_ Б. А. Артёменко

Выполнила:

Студент группы ЗФ-321-278-2-1

Бородулина Наталья Игоревна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ТМиМДО

Микерина Алена Сергеевна

Челябинск

2026

## СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований

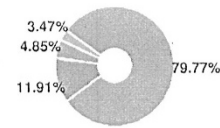
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего  
образования «Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический  
университет»

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Бородулина Наталья Игоревна  
Самоцитирование  
рассчитано для: Бородулина Наталья Игоревна  
Название работы: Бородулина НИ\_ВКР  
Тип работы: Выпускная квалификационная работа  
Подразделение: УИТ

### РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	11.91%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	79.77%
ЦИТИРОВАНИЯ	4.85%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	3.47%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 19.01.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.13-60, 61-105, 147-161, содержание с.2, приложение с.119-139, 162-165, введение с.3-12, 140-146, выводы с.60-61, 105-109  
Модули поиска: Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Медицина; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция открытых публикаций международных издательств; PubMed; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования IEEE; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Коллекция НБУ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Сводная кол...

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: Предоставляем информацию  
в коммерческих целях.

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

по ВКР студента Бородушиной Натальи Игоревны  
 ф.и.о

Кафедра ТЕОРИИ МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА ДОШКОЛЬНОГО  
 ОБРАЗОВАНИЯ

Курс 3 Группа ЗР-321-248-2-1

Тема ВКР Формирование коммуникативно-речевой  
 компетенции детей старшего дошкольного  
 возраста средствами исследовательских проектов

№ 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		Да
8.	Оформление списков/перечислений		Да
9.	Оформление формул и уравнений		Да
10.	Оформление таблиц		Да
11.	Оформление иллюстраций		Да
12.	Оформление библиографических ссылок		Да
13.	Оформление списка использованных источников		Да
14.	Оформление сокращений и аббревиатур		Да

Нормоконтролер  Терещенко М.Н.  
 подпись ф.и.о

« 28 » января 2026 г.

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 (магистерской диссертации)**

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) выполнена

Студентом Бородулиной Натальей Игоревной  
Группа ЗФ-321-278-2-1  
Кафедра Теории, методики и менеджмента дошкольного образования  
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Программа «Психология и педагогика дошкольного образования»  
магистратуры  
Наименование темы Формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов  
Научный руководитель А.С. Микерина, канд. пед. наук, доцент каф. ТМиМДО

**Оценка соответствия требованиям ФГОС**  
**подготовленности автора выпускной квалификационной работы**

Требования к профессиональной подготовке	Соответствует	В основном соответствует	Не соответствует
Умение корректно формулировать и ставить задачи (проблемы) своей деятельности при выполнении научной работы, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность	+		
Умение устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач (проблем)	+		
Владение основными теоретическими методами научных психолого-педагогических исследований	+		
Владение эмпирическими методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемой в сфере профессиональной деятельности	+		
Умение анализировать и интерпретировать полученные результаты исследования	+		

Умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные выводы из проделанной работы	+		
Умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности	+		
Умение рационально планировать время выполнения работы, определять грамотную последовательность и объем действий при решении поставленной задачи	+		
Владение способами представления результатов своей научной работы на научных конференциях различного уровня, в виде тезисов докладов и статей в научных сборниках	+		

Уровень оригинальности ВКР – 79,77 %

**Отмеченные достоинства**

Автором диссертации:

- проанализирована проблема формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов в научной психолого-педагогической и методической литературе;

- конкретизировано понятие «коммуникативно-речевая компетенция детей старшего дошкольного возраста», под которой автор понимает сложную систему требований, освоение которой в процессе целенаправленного взаимодействия обеспечивает становление у ребёнка коммуникативно-речевой компетентности как основы успешной социализации;

- спроектирована теоретико-методическая основа исследования, состоящая из совокупности методологических подходов (задачный, партисипативный, личностно-ориентированный), составляющих теоретико-методическую основу исследования;

- обоснованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов: организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций; интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста; создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

В практической части исследования автором определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста; модифицированы и апробированы диагностические методики; реализована программа «Говори! Исследуй! Общайся!».

Студентка проявила ответственный научно-исследовательский поиск в решении актуальной проблемы дошкольной педагогики и детской психологии, регулярно посещала консультации научного руководителя. Работа заслуживает положительной оценки.

**Отмеченные недостатки:** не выявлены.

**Заключение:** работа Бородулиной Натальи Игоревны выполнена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к выпускной квалификационной работе студента магистратуры, имеет научную новизну, теоретическую, практическую значимость и может быть рекомендована к защите.

Научный руководитель



А.С. Микерина, к.п.н., доцент. каф. ТМиМДО,

«30»января 2026 г.



**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**

**РЕЦЕНЗИЯ**  
**НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ (магистерскую диссертацию)**

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) выполнена

Студентом	Бородулиной Натальей Игоревной
Группа	ЗФ-321-278-2-1
Кафедра	Теории, методики и менеджмента дошкольного образования
Направление подготовки	44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Программа магистратуры	Психология и педагогика дошкольного образования
Наименование темы	Формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов
Научный руководитель	А.С. Микерина, к.п.н., доцент кафедры ТМиМДО
Рецензент	И.В. Колосова, к.п.н., доцент кафедры ТМиМДО

**Оценка выпускной квалификационной работы**

Показатели	Оценки			
	5	4	3	2
1. Актуальность тематики работы	+			
2. Степень полноты обзора состояния вопроса и корректность постановки задачи	+			
3. Уровень и корректность использования в работе методов теоретического исследования	+			
4. Уровень и корректность использования в работе методов эмпирического исследования	+			
5. Степень комплексности работы, применение в ней знаний социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин	+			
6. Ясность, четкость, последовательность и обоснованность изложения		+		
7. Применение современного математического и программного обеспечения, компьютерных технологий в работе		+		

8. Качество оформления текста с описанием результатов исследования (общий уровень грамотности, стиль изложения, соответствие требованиям стандартов)	+			
9. Объем и качество выполнения графического материала, его соответствие тексту научной работы и стандартам	+			
10. Обоснованность и доказательность выводов работы	+			
11. Оригинальность и практическая значимость полученных результатов, научных, технологических решений	+			

Уровень оригинальности ВКР: 79,77 %

**Отмеченные достоинства:** В работе детально изучено, охарактеризовано и теоретически обосновано актуальное состояние проблемы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста. Проведён содержательный историко-логический анализ ключевых понятий исследования («компетенция», «компетентность», «коммуникативно-речевая компетенция»), позволивший автору уточнить и конкретизировать их сущность и структурные компоненты. Выявлены и раскрыты возрастные особенности и психологические механизмы речевого развития старших дошкольников. Успешно применены и интегрированы в методологическую основу исследования задачный, партисипативный и личностно-ориентированный подходы, что обеспечило комплексность и научную обоснованность проектируемого педагогического процесса. Теоретически раскрыт и обоснован потенциал исследовательского квеста как современной игровой технологии; разработаны психолого-педагогические условия, обеспечивающих эффективность данного процесса: организация стимулирующей РППС, интеграция цифровых технологий, создание системы партнёрского взаимодействия с родителями.

В практической части исследования подобран и адаптирован валидный комплекс диагностических методик (О.С. Ушаковой, Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, авторское анкетирование), разработаны чёткие критерии (задачный, партисипативный, личностно-ориентированный) и показатели для определения уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции. На основе теоретических положений разработана и успешно апробирована авторская программа «Говори! Исследуй! Общайся!», реализующая предложенные автором условия. Программа доказала свою эффективность, что подтверждено положительной динамикой по всем диагностируемым параметрам и статистической значимостью результатов. Работа имеет выраженную практическую значимость, представлена в виде готовой к внедрению программы, методических материалов и модели работы, что ценно для системы дошкольного образования.

**Отмеченные недостатки:** следует обратить внимание автора на следующее: допущена некорректность в формулировке задач исследования; заявленные психолого-педагогические условия, в большей степени, носят организационно-методический характер; в теоретической главе наблюдается некоторая избыточность в цитировании и описании исследуемых понятий.

**Заключение:** выпускная квалификационная работа Натальи Игоревны Бородулиной выполнена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к выпускным квалификационным работам магистрантов. Работа демонстрирует высокий уровень теоретической подготовки, методической грамотности и практико-ориентированности автора и может быть рекомендована к защите с оценкой «Отлично».

Рецензент

06.02.2026 г.



И.В. Колосова, к.п.н., доцент кафедры ТМиМДО

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	9
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КВЕСТОВ.....	19
1.1 Коммуникативно-речевая компетенция детей старшего дошкольного возраста: историко-логический анализ проблемы.....	19
1.2 Основные характеристики коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.....	34
1.3 Исследовательский квест как технологии формирования коммуникативно-речевой компетенции старших дошкольников: психолого- педагогические условия эффективности .....	46
Выводы по главе 1.....	66
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КВЕСТОВ.....	69
2.1 Психолого-педагогическая диагностика сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста .....	69
2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов .....	88
2.3 Анализ и обработка полученных результатов исследования.....	98
Выводы по главе 2.....	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	118
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	120
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	130

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом [84].

Дошкольный возраст – это период, когда дети наиболее остро нуждаются в приобретении информации, поэтому необходима специальная организация общения, чтобы помочь им приобрести коммуникативные и речевые умения и навыки.

Главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного языка, определяемые для каждого возрастного этапа, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями.

Основные задачи развития речи – воспитание звуковой культуры речи, словарная работа (обогащение, закрепление и активизация словаря), формирование грамматического строя речи, её связности при построении развёрнутого высказывания, воспитание интереса к художественному слову – решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идёт постепенное усложнение каждой задачи и меняются методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, который надо решать параллельно и своевременно [86].

Успешное формирование языковой компетенции возможно при условии не просто овладения ребенком знаниями лексических, грамматических, текстуальных моделей родного языка, но и способности оперировать ими в различных речевых ситуациях. «За каждым текстом, – указывает Ю.Н. Караулов, – стоит языковая личность, владеющая системой языка» [32].

Полноценное владение детьми старшего дошкольного возраста коммуникативно-речевыми компетенциями позволяет ребенку: четко понимать эмоциональное состояние своего сверстника или взрослого; выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; получить необходимую информацию в общении и использовать ее в дальнейшем.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования выделена область «Речевое развитие», в которой основными задачами выступают: «обогащение словаря воспитанника; закрепление умения отвечать на вопросы; воспитание культуры речевого общения; совершенствование умения составлять рассказы из личного опыта; формирование умения строить разные типы высказывания и т.д.» [86].

Одним из основных нормативно-правовых документов, в которых находит свое отражение развитие коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста является ФООП ДО, утвержденный приказом Минпросвещения от 25.11.2022г. № 1028.

В русле последних концепций дошкольного образования особое значение приобретает развитие у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития. Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.), именно речевое общение – одно из основных условий развития ребенка, важнейший фактор формирования его личности, наконец, ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя посредством других людей.

Проблема формирования коммуникативных способностей является предметом исследования многих авторов: А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Р. Лурии, А.Г. Ружской, Г. В практических исследованиях акцентируется внимание на проблемах коммуникации, но не коммуникативных навыков. Коммуникативные способности

рассматриваются в возрастной психологии, общей психологии, инженерной психологии, психологии труда и педагогической психологии, в психолингвистике.

Проблемы развития речи и речевого общения в дошкольном детстве раскрыты в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Ф.А. Сохина и других. Психологические исследования позволяют понять, как протекают у ребенка различные психические процессы, как происходят восприятие и порождение речевого высказывания, каковы особенности овладения разными сторонами речи, и определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов обучения [84].

Педагоги Л.В. Артемова и Е.О. Смирнова рассматривая структуру коммуникативной компетенции, считали, что ведущим видом детской деятельности является игровая деятельность, необходимо отметить, что, одновременно с процессом становления игровой деятельности (являющейся основой для всестороннего развития), развивается и коммуникативная компетентность ребенка [76].

Так как ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте является игра, то соответственно и формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста будет проходить посредством игровой деятельности, одним из видов которой являются исследовательские квесты.

Среди широко используемых в практике воспитания детей дошкольного возраста игровых технологий можно выделить квест-технологию, которая только еще начинает внедряться в разных дошкольных образовательных учреждениях. Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательной деятельности в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников [79].

Такая форма игры как квест является наилучшим способом для развития исследовательских способностей, так как во время игры участники используют различные навыки в поиски нужной информации и работой с ней, а также взаимодействия друг с другом и с окружающим миром. При прохождении заданий квеста, появляется интерес к преодолению препятствий и желание дойти до финиша. В процессе игры развивается мотивация, непроизвольно задействуются все знания, которые были получены ранее. Для того чтобы пройти задания требуется воображение, оригинальность, а также способность быстро принимать решения в сложных вопросах [96].

Таким образом, в контексте реализации компетентного подхода, заложенного в ФГОС ДО, особую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических технологий, обеспечивающих не разрозненное развитие речевых умений, а целостное формирование у детей старшего дошкольного возраста системы коммуниктивно-речевых компетенций. Исследовательские квесты, сочетающие игровую мотивацию, исследовательскую активность и необходимость кооперации, выступают перспективным средством для создания условий освоения данной системы компетенций.

В работе используется следующее разграничение ключевых понятий: под коммуниктивно-речевыми компетенциями понимается система требований к речевому и коммуникативному развитию старшего дошкольника (знания, умения, навыки, способы деятельности), заданная ФГОС ДО. Коммуниктивно-речевая компетентность рассматривается как личностное качество, сформированное в результате успешного освоения данной системы компетенций. Таким образом, предметом формирования и диагностики в данной работе выступают именно компетенции как осваиваемые ребёнком образовательные результаты.

Научная задача исследования заключается в разработке основных теоретических и практических положений формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов.

Актуальность проблемы определили выбор темы диссертационного исследования «Формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов».

На основе актуальности и анализа научной литературы можно выдвинуть следующие противоречия:

1. Между необходимостью формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов и отсутствием модели ее формирования;

2. Между потенциальными возможностями исследовательских квестов и их недостаточной практической реализацией в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции;

3. Между необходимостью оценки уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего школьного возраста и неразработанностью критериально-диагностического инструментария оценки коммуникативно-речевой компетенции.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу по формированию коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов.

Гипотеза исследования – формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов будет проходить эффективнее, если будут реализованы следующие психолого-педагогические условия:

– организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

– интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста;

– создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой, определены следующие задачи исследования:

1) изучить теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста;

2) ознакомиться с исследовательским квестом как педагогической технологией развития коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста, а также выявить психолого-педагогические условия для их формирования;

3) разработать и реализовать психолого-педагогические условия, коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов;

4) апробировать разработанную программу и проанализировать результаты исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- задачный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Боявленский, Л.В. Кондрашова, Т.М. Куриленко и др.);
- партисипативный подход (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б., М.В. Смиронова и др.);
- личностно-ориентированный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Е.В. Бондаревская, Н.И.)

Методы исследования:

1. Теоретические, включающие анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативно-правовых документов; обобщение полученной информации;

2. Эмпирические, включающие обобщение опыта воспитателей ДОО, наблюдение, тестирование, беседы, констатирующий и формирующий эксперимент, экспертные оценки, обработка, интерпретация информации с помощью методов математической статистики.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – подготовка и систематизация научной психолого-педагогической литературы по проблеме коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста, намечались цель и задачи научного поиска, определились предмет, цель и задачи исследования, строилась гипотеза.

Второй этап – разработка программы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов, организована экспериментальная проверка программы, обеспечивающей эффективность коммуникативно-речевой компетенции, уточнение и унифицирование данных, полученных экспериментальным путем.

Третий этап исследования – подготовка и проведение опытно-поисковой работы; обобщение и систематизация результатов теоретической

и поисковой работы; проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования.

База исследования: опытно-поисковая работа проводилась на базе МБДОУ № 40 детский сад «Золотой ключик», в котором приняли участие 23 воспитанника старшей группы в возрасте от 5 до 7 лет и их родители.

Научная новизна заключается в том, что:

– определены этапы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов;

– выявлены психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов, способствующие эффективности данного процесса;

– разработана программа формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов, а также уточнении роли взаимодействия с родителями в данном процессе.

Теоретическая значимость исследования:

1. Теоретически обоснован и охарактеризован процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

2. Определены основные характеристики коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

3. Раскрыта сущность исследовательских квестов, как инструмента формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

4. Разработаны психолого-педагогические условия эффективного применения квест-технологий для формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана программа формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов, которая способствует эффективной организации образовательного процесса и реализуется в МБДОУ № 40 детский сад «Золотой ключик» п. Ключи.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются анализом психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; выбором методов исследования, адекватных цели и задачам работы; логикой и последовательностью опытно-поисковой деятельности; сопоставлением результатов на различных этапах исследования, а также положительными результатами внедрения разработанной программы в практику дошкольной образовательной организации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

– в процессе проведения опытно-поисковой работы на базе ДОО и использования разработанных методических материалов в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста;

– участие автора в конференциях различного уровня с публикацией статей по проблеме исследования:

1. Заочное участие в международной молодежной научно-практической конференции «Человек. Общество. Культура. Социализация» – 2025 г.;

2. Заочное участие в международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения» – 2025 г.;

3. Заочное участие в I Международной научно-практической конференции «Образование без границ: проблемы, решения, перспективы» – 2025 г.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обосновано эффективное применение совокупности теоретических подходов и принципов как теоретико-методологической основы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов.

2. Определены структура и содержание программно-методического обеспечения, направленного на формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста, включающего систему исследовательских квестов, формы организации образовательной деятельности и методы взаимодействия с родителями воспитанников.

3. Доказана эффективность психолого-педагогических условий реализации разработанной программы, обеспечивающих формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста, а именно: создание развивающей речевой среды, использование исследовательских квестов в образовательном процессе и организация целенаправленного взаимодействия с семьями воспитанников.

Достоверность результатов исследования обеспечивается: теоретико-методологической обоснованностью исходных положений исследования; адекватностью выбранных методов исследования поставленным цели и задачам; комплексным характером опытно-поисковой работы; сопоставлением результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента; практической проверкой эффективности разработанной программы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Структура диссертационного исследования включает введение, две главы (по три параграфа в каждой главе), выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения. Объем выпускной квалификационной работы составляет 146 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КВЕСТОВ

## 1.1 Коммуникативно-речевая компетенция детей старшего дошкольного возраста: историко-логический анализ проблемы

В рамках настоящего исследования в качестве ключевой категории рассматривается понятие «коммуникативно-речевая компетенция», под которыми понимается система социально заданных требований (знаний, умений, навыков, способов деятельности) к речевому и коммуникативному развитию ребенка, отражённая в ФГОС ДО. Понятие «коммуникативно-речевая компетентность» используется для обозначения личностного качества, сформированного в результате успешного освоения данной системы компетенций.

На сегодняшний день проблема исследования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста носит весьма актуальный характер. Для того, чтобы понимать важность данной проблемы, необходимо знать, что же собой представляет коммуникативно-речевая компетенция.

В известных лексических справочниках, например, в толковых словарях С.И. Ожегова и Т.Ф. Ефремовой, понятие «компетенция», трактуется как уровень осведомленности в конкретной дисциплине или как интеграция теоретических знаний и прикладных навыков в определенной профессиональной области. Схожее толкование представлено, в «Новом иллюстрированном энциклопедическом словаре» под редакцией В. И. Бородулина, А.П. Горкина и других. Данные определения подчеркивают, что компетенция не ограничивается простым наличием

знаний, а предполагает их практическое применение для решения задач и достижения результатов в соответствующей сфере деятельности.

Понятие «компетенции» широко используется в различных областях, однако, в семантическом плане наблюдается размытость границ между этим термином и смежными понятиями, такими как «компетентность», «квалификация», «профессиональная готовность», а также совокупность «знаний, умений и навыков». Данная проблема отмечается в работах ряда исследователей, включая Г.В. Колшанского, Н.М. Кадулину, С.В. Кульневича, С.Н. Кучера, О.Е. Лебедева и Н.А. Чуракову, что свидетельствует об отсутствии четкого определения и общепринятого понимания термина «компетенция» в научной литературе.

В исследованиях Е.А. Быстровой, С.И. Львовой и Л.В. Черепановой термин «компетенция» рассматривается как интеграция специфических и общеобразовательных знаний, умений, навыков, методов работы и ценностных ориентиров, которые формируются у детей в процессе изучения определенной предметной области. В ряде источников понятие «компетенция» трактуется как установленный стандарт, в то время как «компетентность» определяется как индивидуальные качества, то есть совокупность характеристик личности, связанных с конкретным видом деятельности, как определенная черта личности, ориентированной в данной области [9]. Данное разграничение позволяет в дальнейшем рассматривать коммуникативно-речевую компетенцию как задаваемую извне (социально, нормативно) систему целей обучения, а компетентность – как внутреннее, личностное достижение этих целей ребёнком.

М.Ю. Олешков и В.М. Уваров рассматривали «компетенцию» и «коммуникативную компетенцию» как взаимосвязанные понятия. Согласно их точке зрения, «коммуникативная компетенция» или «компетенция» представляет собой специфическое качество речевой личности, приобретенное в результате естественного общения или целенаправленного

обучения. Эта компетенция включает в себя несколько компонентов, среди которых можно выделить:

- «языковую компетенцию» – знание языковых единиц и принципов их сочетания;
- «предметную компетенцию» – активным использованием лексического запаса;
- «лингвистическую компетенцию» – специализированные знания в области лингвистики;
- «прагматическую компетенцию» – способность к речевой деятельности в соответствии с коммуникативными задачами [59]. Данные компоненты легли в основу выделения структурных элементов коммуникативно-речевой компетенции.

Для всестороннего анализа становления ребенка как языковой личности требуется предварительное теоретическое определение той психологической структуры, в которой могут интегрироваться содержание и функции речевого опыта, а также знания о языковой системе. Предполагается, что взаимодействие речевого опыта и лингвистических знаний приводит к формированию специфической системной организации, именуемой «языковой компетенцией». Ключевые задачи данной системы заключаются в: интерпретации, трансформации и создании языковых единиц, учитывая взаимосвязь их семантических, формально-грамматических, прагматических и стилистических характеристик. Следовательно, задача формирования компетенции – обеспечить условия для развития этой системной организации у ребёнка [32].

М.Ю. Олешков и В.М. Уваров в лексикографическом труде определяют «языковую компетенцию» как комплекс специализированных навыков, требующихся участнику лингвистического сообщества для осуществления речевого взаимодействия и успешного освоения языка в качестве учебного предмета [59]. Сущностными компонентами «языковой компетенции» являются: владение языковым материалом, знание и

соблюдение языковых норм, освоение различных функциональных стилей речи, а также практическое применение языковых средств, соответствующих данным стилям. Перечисленные элементы составляют содержание языкового и речевого компонентов коммуникативно-речевой компетенции [7].

Владение языком и навыки общения включают в себя два значимых компонента: речевую и коммуникативную компетенции, каждая из которых обладает своими отличительными чертами.

Опираясь на выводы, сделанные в трудах О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной и В.И. Яшиной, под термином «речевая компетенция» понимается способность ребёнка эффективно применять родной язык в разнообразных коммуникативных ситуациях. Это предполагает использование как вербальных, так и невербальных средств (включая мимику, жесты и движения), а также интонационных ресурсов для придания речи выразительности. Речевая компетенция охватывает несколько ключевых аспектов, а именно: владение лексическим запасом, знание грамматических правил, правильное произношение звуков (фонетика), умение вести диалог и построение связных монологических высказываний. Все эти компоненты в совокупности определяют содержание речевого блока коммуникативно-речевых компетенций [84].

«Речевая компетенция» подразумевает глубокое понимание и умелое применение языковых конструкций, словарного запаса, грамматических и орфографических норм. Этот вид компетенции охватывает знание языка и его правил, а также способность к их применению в разнообразных ситуациях. В отличие от неё, «коммуникативная компетенция» представляет собой способность эффективно взаимодействовать с другими людьми, передавать информацию, понимать точку зрения собеседника, учитывать контекст и цели коммуникации, а также контролировать своё поведение и эмоциональное состояние в процессе общения. Таким образом, речевая составляющая компетенции подразумевает знание

языковых конструкций и правил. Коммуникативная составляющая компетенции представляет собой способность эффективно использовать эти знания во взаимодействии с другими людьми.

Термин «коммуникативная компетенция» впервые нашёл применение в рамках социальной психологии, происходя от латинского слова «competens», что означает «способный». В данном контексте это определяется как способность налаживать и поддерживать продуктивные контакты с окружающими, опираясь на внутренние ресурсы – как знания и умения [9].

И.А. Зимняя предлагает психологическую интерпретацию коммуникативной компетенции, определяя её «как способность индивида к реализации речевой деятельности. Эта деятельность проявляется в форме речевого поведения, которое соответствует разнообразным задачам и обстоятельствам общения» [29].

По мнению психолога Г.Р. Хузеевой, главным фактором «коммуникативной компетенции» является умение учитывать индивидуальные характеристики собеседника, включая его потребности, эмоциональное состояние, поведенческие особенности и специфику деятельности. Это положение указывает на важность формирования у детей умения учитывать собеседника как части коммуникативной компетенции [90].

В основе развития коммуникативной компетенции лежат определенные предпосылки, среди которых выделяются возрастные особенности развития, такие как специфика психического развития и характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Также значительную роль играют индивидуальные особенности ребенка, его уникальность и накопленный опыт.

Термин «коммуникативная компетенция» был впервые предложен американским лингвистом Ноамом Хомским. Он рассматривал речевую компетенцию как совокупность интеллектуальных способностей, знаний и

убеждений, формирующихся в раннем детстве и определяющих различные аспекты поведения под влиянием множества факторов.

Отечественные педагоги и ученые уделяли значительное внимание изучению коммуникативной компетенции в своих исследованиях. В частности, исследователь Г.С. Трофимова определяла данную компетенцию как умение эффективно адаптироваться к разнообразным контекстам общения. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции должно учитывать эту способность к адаптации.

По мнению А.В. Хуторского, понятие «коммуникативная компетенция» охватывает комплекс умений и навыков, связанных с осуществлением коммуникативной деятельности. В данный комплекс входят знания языков, необходимых для эффективного общения, понимание методов взаимодействия как с ближайшим окружением, так и с удаленными лицами и событиями. Также, «коммуникативная компетенция» подразумевает наличие навыков работы в коллективе, умение исполнять различные социальные роли, принятые в группе. Таким образом, коммуникативные компетенции дошкольника включают комплекс умений для осуществления совместной деятельности.

В контексте старшего дошкольного возраста, «коммуникативная компетенция» интерпретируется как комплекс навыков, мотивирующих ребенка к взаимодействию с окружающими. Она подразумевает способность к эффективной организации общения, включая активное слушание и понимание собеседника. Важным элементом является эмоциональный интеллект, проявляющийся в сопереживании и эмпатии. Кроме того, она включает умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации и находить компромиссы [30].

Согласно В.И. Кашницкому, структура коммуникативной компетенции представлена тремя взаимосвязанными уровнями: основополагающим, смысловым и инструментальным. Основополагающий уровень охватывает глубинные и устойчивые характеристики личности,

отражает общую направленность коммуникации и определяет мотивацию коммуникативной деятельности индивида. Смысловой и инструментальный уровни совместно формируют коммуникативный потенциал личности. Данная структура может служить основой для проектирования процесса формирования соответствующих компетенции [33].

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о содержании коммуникативной компетенции, которую необходимо формировать у детей старшего дошкольного возраста для их успешной социализации и развития.

Современные ученые продолжают исследовать эту проблематику, учитывая новые технологии, социокультурные изменения и вызовы, с которыми сталкиваются дети сегодня. Они изучают влияние цифровых технологий, интернета, социальных сетей на развитие коммуникативно-речевой компетенции, и разрабатывают новые методики и подходы к обучению и развитию речи и коммуникативных навыков у детей.

В своих работах современные исследователи пытаются «по-новому» раскрыть такие понятия, как «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетентность», а также «речевая компетенция» детей дошкольного возраста. Результаты исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ научно-методических статей по проблеме развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста

№ п/п	Автор и название статьи	Анализ проблемы
1	Лявукова, Е.В.: «Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников посредством подвижных игр в ДОУ»	Основной проблемой, рассматриваемой в статье, является недостаточный уровень развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, что может затруднить их успешную адаптацию к школе. Автор подчеркивает, что традиционные методы развития речи часто не затрагивают в полной мере коммуникативные умения. Для Лявуковой Е.В. «коммуникативная компетентность» – это практическое умение эффективно взаимодействовать со сверстниками для решения конкретных задач (в данном случае, для успешной совместной игры [50]).

*Продолжение таблицы 1*

2	Сыченко Т.А.: «Развитие коммуникативной компетентности старшего дошкольника посредством театрализованной деятельности»	В данной статье представлен анализ концепции «коммуникативной компетентности старших дошкольников» на основе исследований ведущих ученых в области детской психологии и педагогики (М.И. Лисина, А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова) и предложено авторское видение этого понятия. Автор утверждает, что «коммуникативная компетентность» представляет собой комплексное интегративное личностное образование, характеризующееся владением навыками речевого взаимодействия, а также способностью эффективно применять эти навыки в практике социального общения со сверстниками и взрослыми. Данное умение позволяет детям успешно решать задачи взаимодействия: вступать в контакт, договариваться, разрешать конфликтные ситуации и достигать поставленных коммуникативных целей [82].
3	Моторина И.В.: «Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи»	В данной работе рассматривается актуальный вопрос формирования навыков эффективного общения между детьми дошкольного возраста. По мнению автора, способность к коммуникации является ключевой характеристикой личности дошкольника и играет важную роль в его социальном и умственном развитии. Под «коммуникативной компетентностью» дошкольника в исследовании понимается умение устанавливать контакт и успешно применять коммуникативные навыки для решения различных задач, возникающих в процессе игры, обучения, повседневной деятельности и творчества [52].

Таким образом, можно сделать вывод, что современные ученые проявляют интерес к процессу формирования коммуникативно-речевой компетенции у детей дошкольного возраста и их исследования помогают лучше понять процесс развития речи и коммуникативных навыков, а также разработать эффективные методики и программы для поддержки и развития этих навыков у детей дошкольного возраста.

Среди современных молодых ученых, занимающихся исследованиями в области педагогики и психологии, особое внимание стоит уделять работам кандидатов и докторов педагогических наук. Их научные исследования могут вносить значительный вклад в понимание развития и формирования компетенции у детей старшего дошкольного возраста, включая коммуникативные навыки. В своих работах кандидаты и доктора

педагогических наук так же пытаются дать понятие «коммуникативной компетенции» детей старшего дошкольного возраста. В таблице 2 представлены некоторые из них.

Таблица 2 – Анализ диссертационных работ по проблеме формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста

Номер	Автор и название диссертации	Анализ проблемы
1	Воронович Е.А.: «Развитие коммуникативных умений старших дошкольников в группах различной направленности».	В рамках диссертационной работы анализируются понятия «коммуникация» и «коммуникативные навыки». Коммуникация – интерактивный процесс между индивидуумами, базирующийся на информационном обмене с использованием разнообразных средств, и являющийся одной из ключевых социогенных потребностей человека. Коммуникативные навыки – приобретенный ребенком опыт в установлении и поддержании межличностных отношений, реализуемый посредством доступных для его возраста средств общения [16].
2	Когут А.А.: «Развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности».	В диссертационном исследовании понятие «коммуникативная компетенция» определяется как умение выстраивать равноправное взаимодействие со сверстниками в контексте внеситуативного делового общения. В процессе такого взаимодействия происходит восприятие и осмысление информации, что способствует обогащению знаниями как самого субъекта, так и его партнера, группы сверстников, а также формированию прочных взаимосвязей [34].
3	Солдатенко К.Ю.: «Формирование иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста».	В представленном исследовании акцент делается на концепции «коммуникативной компетенции». В рамках диссертационной работы, под «коммуникативной компетенцией» подразумеваются индивидуальные характеристики и личностные составляющие ребенка, непосредственно связанные с его речевой активностью. Автор также подчеркивает, что развитие коммуникативных навыков представляет собой процесс усвоения языковых инструментов и умений манипулировать ими [80].
4	Проняева С.В.: «Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста».	В рамках диссертационной работы автор анализирует понятие «коммуникативные умения» как составную часть структуры коммуникативной компетенции, элемент общеобразовательных навыков, речевые навыки. Исследователь полагает, что основными показателями развития коммуникативных умений у дошкольников являются: понимание условий коммуникативной задачи, разработка содержания коммуникативного процесса, выбор необходимых средств, реализация акта коммуникации и обеспечение механизма обратной связи [64].

Результаты представленных выше ученых могут быть полезны для педагогов, специалистов и родителей, помогая им лучше понять и поддержать развитие коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста. Такие исследования важны для совершенствования образовательного процесса и обеспечения успешного развития детей на начальных этапах их обучения.

Для определения структуры коммуникативно-речевой компетенции обратимся к анализу понятия «коммуникативно-речевая компетентность» как результата их освоения. Так, например, О. С. Ушакова в своих исследованиях определяет «коммуникативно-речевую компетентность» как интегративное качество личности, включающее практическое владение языковыми средствами (лексическими, грамматическими, фонетическими) и умение эффективно использовать их в процессе общения для решения коммуникативных задач [84].

Структурными компонентами коммуникативно-речевой компетентности, по ее мнению, являются:

- речевой компонент (владение словарём, грамматикой, диалогической и монологической речью);
- коммуникативный компонент (умение устанавливать контакт, слушать, выражать мысли, использовать невербальные средства);
- прагматический компонент (способность использовать речь для достижения целей в конкретных ситуациях) [85]. В контексте нашего исследования данные компоненты рассматриваются как содержательные блоки системы формируемых компетенции.

Важнейшим концепцией для раскрытия сущности коммуникативно-речевой компетентности выступает концепция М.И. Лисиной [48]. В рамках данного подхода коммуникативно-речевая компетентность определяется как сложноорганизованная система, интегрирующая потребностно-мотивационную сферу, операциональные способности и вербально-невербальные средства, закономерно развивающиеся в процессе

последовательной смены ведущих форм коммуникативной деятельности. Эволюция данной системы задаёт траекторию для поэтапного формирования соответствующей компетенции у дошкольников.

Познавательная составляющая коммуникативно-речевой компетенции находит свое обоснование в трудах Ф.А. Сохина, который выдвинул и аргументировал положение об осознании явлений языка как фундаментальном условии речевого развития [81]. Сформулированное им понятие предполагает «целенаправленное формирование у детей элементарного понимания закономерностей родного языка (его семантических, словообразовательных и грамматических аспектов), что создает основу для перехода от интуитивного владения речью к ее произвольному и осознанному использованию для решения разнообразных коммуникативных задач». Следовательно, формирование речевой компетенции должно включать элемент осознания языковых явлений.

В работах современных исследователей Т.И. Гризик и Е.В. Савушкиной коммуникативно-речевая компетенция раскрывается как «интегративная способность, обеспечивающая эффективное взаимодействие в условиях современного многополярного общества». Это качество предполагает не только владение языковыми нормами, но и умение гибко адаптировать речевое поведение к меняющимся условиям общения [22]. В понимании ученых, данное качество обеспечивает готовность ребёнка к применению освоенных компетенций в меняющихся условиях.

Проведённый анализ теоретических подходов позволяет сделать вывод о том, что коммуникативно-речевые компетенции старшего дошкольника представляют собой сложную, интегративную систему требований, включающую речевой, коммуникативный и прагматический компоненты. Формирование данной системы в процессе целенаправленного взаимодействия обеспечивает готовность ребёнка к эффективному общению.

Далее следует обратиться к вопросу формирования коммуникативно-речевой компетенции. Если сама компетенция представляет собой способность уверенно пользоваться речью в разных ситуациях общения, то ключевой задачей является поиск эффективных путей её развития.

Процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции у детей дошкольного возраста представляет собой сложное, многомерное явление, изучаемое в контексте различных научных подходов. Согласно исследованиям Л.В. Ворошниной, становление данной компетенции неразрывно связано с развитием связной речи, которая выступает как основное средство осуществления развернутого общения [15]. Автор подчеркивает, что формирование способности к построению целостных, логически организованных высказываний различных типов (описательных, повествовательных, объяснительных) создает необходимую основу для успешной коммуникации в разных ситуациях.

В.И. Яшина углубляет это положение, акцентируя взаимосвязь речевого и познавательного развития в процессе формирования коммуникативной компетенции [97]. В ее работах обоснована необходимость обогащения языковой среды и целенаправленного развития семантического компонента речи через систему специально организованной лексической работы. Такой подход обеспечивает не только количественное накопление словарного запаса, но и качественное освоение смысловых отношений между словами, что является фундаментом для точного выражения мысли.

Ю.Н. Караулов рассматривает формирование языковой компетенции как основу для развития языковой личности. Это означает, что человек, обладающий определенными навыками в языке, способен создавать собственные тексты, адекватно отражающие окружающий мир и различающиеся по сложности структуры и языкового оформления. Таким образом, языковая компетенция служит отправной точкой для формирования полноценной языковой личности, способной эффективно

использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. Развитая языковая компетенция позволяет создавать разнообразные тексты, отражающие индивидуальное восприятие действительности и демонстрирующие высокий уровень владения языковыми средствами [31].

Г.Р. Хузеева утверждает, что формирование коммуникативно-речевой компетенции происходит исключительно в процессе реального взаимодействия и совместной деятельности с ровесниками. Исследования, посвященные особенностям общения детей старшего дошкольного возраста, показывают, что успешность социализации и взаимодействия в группе сверстников определяется не столько внешними или внутренними факторами, сколько самим процессом общения и взаимодействия. Таким образом, успешное общение ребенка со сверстниками зависит от его способности активно участвовать в конструировании социальной реальности и проявлять чуткость к партнеру [90].

Опытные психологи и педагоги, такие как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, М. Монтессори и другие, внесли значительный вклад в изучение процессов формирования коммуникативно-речевой компетенции у детей дошкольного возраста. Они разработали теории и методики, которые помогли понять особенности развития речи, усвоения языка и коммуникативных навыков у детей разного возраста.

Опираясь на их исследования, можно выделить ключевые принципы формирования коммуникативно-речевой компетенции у дошкольников:

1. Принцип социального взаимодействия (Л.С. Выготский). Речь развивается в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Диалог, сотрудничество и социальное окружение создают основу для речевого развития.
2. Принцип сензитивных периодов (М. Монтессори). Существуют оптимальные периоды для развития различных сторон речи: фонематического слуха, словарного запаса, грамматического строя.

3. Принцип деятельностного подхода. Наилучшие результаты достигаются, когда речь возникает и используется в практической деятельности: в игре, рисовании, конструировании.

Особое внимание в вопросе формирования коммуникативно-речевой компетенции стоит уделить монографии О.Г. Филипповой «Языковая личность ребенка-дошкольника: природа социальных метаморфоз». В ней рассматривается, что коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста необходимо понимать многогранно: «как интеграцию опыта общения, полученного с помощью организованной практики; как интеграцию коммуникативных умений, заключающихся в способности воспринимать устную речь, понимать смысл высказывания, формулировать и аргументировать свой ответ, уметь договариваться и сотрудничать; как важную составляющую нравственно-этической компетенции; а также как личностную рефлексию, проявляющуюся в умении оценивать свою внутреннюю позицию, речевые поступки и осознавать необходимость выбора социальных мотивов поведения».

Авторская методика позиционирует целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры. Этот процесс обеспечивает приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов. Таким образом, монография задаёт методологические ориентиры для педагогической работы по формированию коммуникативных компетенции [89].

Несомненно, формирование коммуникативно-речевой компетенции детей дошкольного возраста – это актуальная и важная тема, которая вызывает интерес как опытных, так и у современных психологов, педагогов и ученых. Развитие речи и коммуникативных навыков у детей играет

ключевую роль в их обучении, социализации и успешной адаптации в обществе.

В процессе анализа изучаемой проблемы, отдельное внимание стоит уделить нормативно-правовой базе образования. Так, например, согласно части 2 статьи 26 Конституции Российской Федерации «каждый человек имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания» [35].

Согласно положениям части 4 статьи 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», граждане Российской Федерации обладают правом на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке, выбранном из числа языков народов Российской Федерации. Также им гарантируется право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в пределах возможностей, обеспечиваемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании [87].

В соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования», утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года под номером 1155, определена область развития «Речевое развитие». Ключевыми задачами данной области являются:

- освоение речи как инструмента для общения, получения знаний и выражения собственной индивидуальности;
- совершенствование корректного произношения звуков;
- развитие слухового восприятия речи и её интонационной выразительности;
- совершенствование фонематического слуха, а также расширение активного и пассивного словаря ребёнка;
- формирование грамматически верной и связной речи в форматах диалога и монолога;

- ознакомление с произведениями литературы различных типов (народный фольклор, художественная литература и познавательные тексты), формирование умения осознанно воспринимать их содержание;
- стимулирование и развитие речевого творчества у детей;
- создание необходимых предпосылок для успешного обучения грамоте [88].

Проведенный анализ позволяет сформулировать рабочее определение для исследования. Под формированием коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста мы понимаем целенаправленный педагогический процесс создания условий для освоения ребёнком интегративной системы требований, включающей: 1) речевой компонент (знания и умения в области фонетики, лексики, грамматики); 2) коммуникативный компонент (навыки установления контакта, ведения диалога, слушания); 3) прагматический компонент (способность использовать речь для решения задач в конкретных ситуациях). Данный процесс обеспечивает переход от внешних требований (компетенций) к внутреннему личностному качеству – коммуникативно-речевой компетентности.

Проведенный историко-логический анализ показал, что коммуникативно-речевая компетенция старшего дошкольника представляют собой сложную систему требований, освоение которой в процессе целенаправленного взаимодействия обеспечивает становление у ребёнка коммуникативно-речевой компетентности как основы успешной социализации. Таким образом, данная компетенция выступают фундаментом для становления полноценной языковой личности способной к продуктивному взаимодействию в современном обществе.

## 1.2 Основные характеристики коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста

Коммуникативно-речевая компетенция детей старшего дошкольного возраста представляет собой систему социально заданных требований к речевому и коммуникативному развитию, освоение которой в ведущей игровой, познавательной и предметно-практической деятельности ведет к становлению личностного качества – компетентности [95].

Данная компетенция является одним из ключевых показателей готовности ребенка к школьному обучению и его успешной социализации. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), речевое развитие выделено в отдельную образовательную область «Речевое развитие», что подчеркивает его фундаментальное значение [88]. Следовательно, актуальной задачей педагогической практики является поиск и применение таких средств и методов, которые обеспечивают эффективное формирование данной компетенции в условиях, соответствующих возрастным особенностям дошкольников.

Теоретические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста берут свое начало в работах психологов, чьи идеи заложили фундамент для понимания движущих сил и условий этого процесса.

Л.С. Выготский в своих трудах «Мышление и речь» и «Вопросы детской (возрастной) психологии», впервые обосновал идею о центральной роли речи в жизни ребенка, утверждая, что именно речь является важнейшим инструментом социального взаимодействия и мышления [17,18].

Далее подробно рассмотрим некоторые из его ключевых идей относительно развития коммуникативно-речевой компетенции.

Таблица 3 – Основные положения Л.С. Выготского о формировании коммуникативно-речевой компетенции

Название	Описание
Речь как средство общения и мышления,	Первоначально, речевые навыки возникают как средство коммуникации между ребенком и социумом. По мере развития, ребенок приходит к пониманию важности языка и начинает применять его для формулирования собственных мыслей и чувств. В ходе этого процесса происходит объединение внутреннего мира ребенка с внешним миром окружающих его людей.
Значимость социального контекста	Л.С. Выготский акцентировал значительное влияние окружения, в котором растёт ребёнок, на становление его коммуникативных способностей. Изначально речь воспринимается ребёнком как средство для установления контакта с окружающими, как взрослыми, так и ровесниками. Позднее ребёнок начинает применять речь для внутренней коммуникации, проявляющейся в форме так называемой «эгоцентричной речи». Данный этап имеет решающее значение в процессе трансформации внешней речи во внутреннее мышление. Следует отметить, что внутренняя речь, формирующаяся на определённой стадии развития, обладает существенными отличиями от внешней. Внутренняя речь оказывает содействие ребёнку в процессе планирования последовательности действий, нахождении решений возникающих задач и осуществлении контроля над собственным поведением.
Коммуникация как основа интеллектуальной деятельности	В соответствии с теорией Л.С. Выготского, становление интеллекта у детей тесно переплетено с развитием языка и речевых способностей. Интеллектуальный рост ребенка происходит по мере того, как его речь превращается в полноценное средство для осуществления аналитических операций, формирования обобщений и нахождения решений. Таким образом, совершенствование навыков коммуникации оказывает непосредственное воздействие на успеваемость ребенка в образовательном процессе и его адаптацию в социуме. Ребенок, демонстрирующий высокий уровень развития коммуникативно-речевой компетенции, обладает большей готовностью к преодолению новых обстоятельств, более успешно приспосабливается к переменам и более результативно справляется с задачами, которые перед ним ставятся. Это объясняется его способностью четко формулировать собственные мысли и потребности, понимать намерения окружающих и взаимодействовать с другими детьми в процессе совместной деятельности.

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о неразрывной связи между развитием речи, мышления и коммуникации в процессе становления личности ребенка. Как подчеркивал Л.С. Выготский, речь изначально выполняет социальную функцию, выступая средством

общения, а затем трансформируется во внутренний инструмент мышления, приобретая новые качественные характеристики. Этот процесс имеет двустороннюю природу: с одной стороны, речевое развитие стимулирует интеллектуальный рост, с другой – когнитивное развитие расширяет коммуникативные возможности ребенка.

Особую значимость приобретает социальный контекст развития, в котором формируются как внешние коммуникативные навыки, так и внутренняя речь, обеспечивающая регуляцию поведения и познавательной деятельности. Таким образом, коммуникативно-речевая компетенция выступает важнейшим условием успешной социализации и познавательного развития ребенка. Из этого следует, что процесс ее формирования должен моделировать эту связь, предлагая детям виды деятельности, в которых речевое общение является необходимым инструментом для совместного познания и решения задач.

А.Н. Леонтьев и М.И. Лисина продолжили развивать концепцию формирования коммуникативной деятельности. Их исследования показали, что общение является решающим условием для формирования психологических характеристик ребенка, подчеркивая его центральную роль в развитии личности.

Общение, по А.Н. Леонтьеву, начинается с простых попыток установить контакт с близким взрослым, а впоследствии перерастает в полноценный социальный акт, интегрирующий опыт, знания и эмоции ребенка в единую систему его мировосприятия. Также он утверждал, что речь выполняет две главные функции: коммуникативную и регулирующую. Первая связана с передачей информации, вторая же направлена на организацию внутренних психических процессов, таких как память, восприятие и мышление [44]. Это указывает на то, что формирующие воздействия должны быть направлены как на развитие диалога, так и на развитие внутреннего плана речи, например, через задачи на планирование действий.

В своих трудах А.Н. Леонтьев отмечал, что развитие речи идет параллельно с совершенствованием коммуникативных навыков, причем оно осуществляется поэтапно, начиная с простого повторения звуков и заканчивая сложной организацией высказываний и восприятием чужой речи [43,44].

М.И. Лисина же, обратила внимание на раннее детство, когда зарождаются первые формы общения ребенка с окружающими. Она выделила несколько уровней общения, каждый из которых соответствует определенному возрасту и задачам развития [47]. Данная периодизация обязывает педагога выстраивать формирующую работу с учетом актуальной и становящейся форм общения, создавая ситуации для перехода на новый уровень.

Ранним этапом развития считается эмоционально-личностное общение, основанное на непосредственном взаимодействии ребенка с родителем. Затем наступает стадия ситуативно-делового общения, когда ребенок вовлекается в совместную игру и выполнение простых заданий вместе со взрослым. Следующим этапом становится информационно-познавательная стадия, на которой ребенок вступает в общение ради обмена знаниями и впечатлениями. Последней ступенью является нормативное общение, связанное с принятием норм и ценностей общества [47].

В своих исследованиях М.И. Лисина акцентирует внимание на значимости формирования коммуникативных и речевых навыков у детей дошкольного возраста. Она подчеркивает, что неполное развитие этих навыков на каждом возрастном этапе может спровоцировать серьезные проблемы в общении и внутренние противоречия. Коррекция таких проблем в зрелом возрасте может быть либо крайне сложной, либо невозможной [46].

Сходную точку зрения высказывает Н.Е. Веракса, подчеркивая, что формирование коммуникативных компетенций заключается не столько в приобретении конкретных знаний и навыков, сколько в умении удерживать равновесие между традиционными формами поведения и необходимостью

приспосабливаться к новым обстоятельствам. Ребенок учится действовать стабильно в знакомых ситуациях, но и проявляет гибкость и готовность менять поведение в зависимости от изменений внешних условий [12].

В исследованиях М.М. Алексеевой и М.И. Яшиной определен перечень основных прикладных навыков, играющих важную роль в формировании коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Данные навыки служат фундаментом для продуктивного взаимодействия как с ровесниками, так и со взрослыми людьми, а также для всестороннего участия в жизни общества [1].

Важной задачей формирования является развитие коммуникативной инициативности. Для этого необходимо создавать ситуации, требующие от старшего дошкольника самостоятельного начала общения: предложить совместную игру, сформулировать вопрос для продвижения в решении общей задачи, что демонстрирует проактивную позицию. Активное участие в беседе подразумевает, что он не испытывает затруднений в выражении собственных мыслей и эмоций, свободно делится переживаниями и впечатлениями.

Не менее значимой задачей является формирование умения слушать и понимать собеседника. Для детей дошкольного возраста это подразумевает не простое восприятие речи, а активное стремление к осознанию намерений говорящего. Формирование данного умения способствует более глубокому пониманию окружающих, налаживанию позитивных межличностных связей и предотвращению конфликтных ситуаций, возникающих из-за неправильной интерпретации.

Формирование способности строить общение с учетом конкретной ситуации учит ребёнка гибкости в общении. В процессе формирования ребенок приобретает навыки выбора оптимальной лексики и тональности, принимая во внимание местоположение и характеристики собеседников.

В завершение, необходимо отметить, что задача формирования речевого этикета подразумевает создание необходимых ситуаций,

благодаря которым дошкольник овладеет базовыми нормами учтивости в процессе коммуникации, способностью приветствовать при встрече, прощаться при расставании, выражать признательность за оказанную поддержку или преподнесенный дар, тактично обращаться с просьбами и приносить извинения в случае непреднамеренного причинения обиды [1].

Исследования Урунтаевой Г.А. и Афонькиной Ю.А. позволяют конкретизировать ключевые задачи формирования коммуникативно-речевой компетенции, выделяя аспекты, которые должны стать предметом целенаправленного развития в деятельности старшего дошкольника: Способность к языковой коммуникации: дети данного возраста обладают умением вербально выражать свои мысли и эмоциональное состояние, формировать элементарные повествования и диалоги, задавать вопросы и давать на них ответы.

1. Формирование навыков внимательного (активного) слушания: умения концентрироваться на речи партнера, понимать суть, задавать уточняющие вопросы и адекватно реагировать. Данный навык формируется в условиях совместной деятельности, где успех зависит от точного понимания инструкций или идей другого.

2. Стимулирование инициативы в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, умения привлекать внимание и поддерживать разговор. Это предполагает моделирование начальных этапов взаимодействия, где ребенок поставлен в позицию того, кто должен начать коммуникацию для достижения цели.

3. Развитие эмпатических способностей и понимания эмоционального состояния других, проявления сопереживания и поддержки. Педагогическое средство должно содержать моменты, требующие «прочтения» эмоций партнера и выбора соответствующей линии речевого поведения.

4. Формирование умения урегулировать конфликты и находить взаимоприемлемые решения через прислушивание к другому мнению и поиск компромисса. Следовательно, в процессе деятельности должны

закономерно возникать (или мягко моделироваться педагогом) ситуации столкновения интересов, требующие речевого разрешения [83].

Реализация указанных выше задач формирования происходит через развитие и интеграцию структурных компонентов коммуникативно-речевой компетенции, которые в своей совокупности и составляют ее сущность (на основе анализа психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова и др.)).

Ключевым индикатором речевого развития выступает степень сформированности связной речи, которая находит свое выражение в формах диалога и монолога. С точки зрения психологии, связная речь неразрывно связана с мыслительными процессами, отражая уровень интеллектуальной зрелости человека. А.А. Леонтьев рассматривал связную речь как высшую ступень в развитии речевой и мыслительной деятельности [42]. Поэтому центральной методической задачей становится организация такой деятельности, которая постоянно ставит ребенка перед необходимостью строить развернутые, логичные высказывания.

Л.С. Выготский также подчёркивал взаимовлияние мышления и формирования связной речи. Описывая процесс формирования связной речи, психолог прямо указывает на то, что при этом в мозгу человека осуществляется «переход от мысли к слову, опосредствованию ее сначала во внутреннем слове, а затем – и во внешних, обращенных к другим людям или к самому себе» [17].

В развитие идеи Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев формулирует следующее определение: «Связная речь – это упорядоченная цепочка мыслей, объединенных смысловой и логической взаимосвязью, корректно выраженных посредством тщательно подобранной лексики в грамматически верных предложениях. Ключевым атрибутом связной речи является ее доступность для понимания другими людьми» [43].

По мнению Т.А. Ладыженской, связная речь представляет собой «совокупность фрагментов речи, объединенных одной темой и представляющих собой единое смысловое и структурное целое» [45].

В рамках данного исследования особое внимание будет уделено анализу диалогической речи как ключевого структурного компонента связной речи. Следует подчеркнуть, что диалогическая речь представляет собой неотъемлемый элемент системы связной речи, выполняя специфические коммуникативные и когнитивные функции в процессе речевого взаимодействия.

Как отмечают ведущие исследователи в области психолингвистики (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев), диалогическая форма речи является генетически первичной и выполняет фундаментальную роль в становлении речевой компетенции, что обуславливает необходимость ее специального изучения в контексте развития связной речи [18]. Это обуславливает приоритетность создания условий для парного и группового взаимодействия, где диалог является рабочим инструментом для продвижения к общей цели.

Д.Б. Эльконин рассматривал понятие «диалогическая речь», как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого формируется и реализуется любые взаимоотношения. Эффективности такого взаимодействия способствует эмоциональный контакт и удовлетворение потребности в общении [94].

К концу дошкольного возраста диалогическая речь становится инициативной: ребёнок не только отвечает, но и начинает разговор, объясняет свою точку зрения и договаривается. Речь становится инструментом планирования общих дел и мирного разрешения конфликтов [5]. Следовательно, формирующая среда должна предоставлять возможности для проявления этой инициативы: содержать открытые вопросы, проблемы для обсуждения и ситуации, требующие договоренностей.

В свою очередь, овладение монологической речью проявляется в способности к построению развернутых высказываний различных функционально-смысловых типов, включая репродуктивный пересказ (осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи), продуктивный рассказ на основе визуальной опоры или личного опыта (самостоятельное развернутое изложение ребёнком определенного содержания), а также элементарное творческое повествование (сообщение о развивающихся действиях и состояниях) [84]. Таким образом, необходимо проектировать специальные моменты в деятельности, когда ребенок оказывается в позиции «докладчика» или «рассказчика», вынужденного структурировать информацию для других.

Развитие монологической речи представляет собой значимый этап, поскольку именно в рамках этого типа речевой деятельности наиболее отчетливо демонстрируются приобретенные речевые умения. Т.Г. Винокур определяет монолог как речевую форму, которая не предусматривает незамедлительного ответа или вербальной реакции со стороны слушателя [7].

Качество связной речи напрямую зависит от уровня владения лексикой и грамматикой. Лексика как часть речи человека, чаще всего рассматривается в виде определенной структурированной массы слов, составляющих какой-либо язык, или же его часть. Поэтому лексика самая важная основная часть языка, в которой содержится смысловая его часть, так как лексическая часть речи в силу своей природы может формировать в индивидуальном, или же социальном в смысловом поле, и затем передавать знания о каких-либо объектах, явлениях [10].

Грамматика же представляет собой набор правил и структур, которые определяют, как правильно строить слова и составлять из них предложения в языке. Она включает: морфологию (правила изменения формы слов, например, изменение глаголов по временам); словообразование (способы образования новых слов, например, приставки, суффиксы); синтаксис

(правила построения предложений и связи между словами внутри них) [15]. Обогащение словаря, следовательно, не может быть пассивным; оно должно происходить в процессе активного использования языка для решения новых задач.

Словарный запас (объем лексики, которую ребенок усваивает и использует в повседневной жизни до поступления в школу [26].) ребенка не просто количественно растет, но и качественно обогащается: он осваивает обобщающие понятия, синонимы и антонимы, начинает понимать многозначные слова и выражения в переносном смысле.

Согласно теории культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского, это ведет к перестройке мышления и усложнению картины мира ребенка. Параллельно ребенок учится уверенно использовать грамматические правила: изменять слова и создавать новые по аналогии, а также строить сложные предложения. Появление в его речи конструкций с союзами «потому что» или «чтобы» – это верный показатель того, что его мышление становится более сложным и логичным [18]. Развитие грамматического строя, таким образом, эффективно лишь тогда, когда ребенок экспериментирует с языком, пытаясь выразить все более сложные причинно-следственные связи, возникающие в ходе собственной активной деятельности.

Необходимым условием для полноценного речевого развития является звуковая культура речи. Звуковая культура речи включает в себя, во-первых, фонетическую сторону – правильное произношение всех звуков языка. Во-вторых, она предполагает развитие фонематических процессов – умения различать звуки на слух и анализировать звуковой состав слова, что служит основой для будущего обучения грамоте. Не менее важна и просодическая сторона речи – умение управлять интонацией, темпом и громкостью голоса. Это позволяет передавать различные эмоции и смысловые оттенки, что подчеркивает неразрывную связь речи и живого общения [84]. Развитие звуковой культуры, помимо специальных

упражнений, напрямую связано с созданием атмосферы внимательного, выразительного общения, где ясность и эмоциональность речи имеют практическое значение для успеха общего дела.

Все эти языковые компоненты объединяются и находят практическое применение в коммуникативных умениях и навыках, которые отвечают за социальную функцию речи. Это включает как владение общепринятыми нормами речевого этикета, так и умение менять стиль общения в зависимости от ситуации и собеседника [5].

Ребенок становится активным субъектом коммуникации [46], используя речь как инструмент для познания, взаимодействия и самовыражения [43]. Развитие этой способности проходит несколько качественных этапов, отражая усложнение форм общения ребенка с миром [46].

Проведенный анализ позволяет констатировать, что формирование коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста представляет собой целенаправленный педагогический процесс, основанный на ведущей игровой деятельности и направленный на освоение системы требований к речевому и коммуникативному развитию. Теоретический обзор выявил, что данный процесс должен отвечать ряду ключевых психолого-педагогических условий, вытекающих из природы изучаемого феномена:

1. Деятельностный и социальный характер. Формирование должно происходить в контексте совместной деятельности (игровой, познавательной, практической), где речь возникает как необходимое средство для установления контакта, координации действий и решения общих задач (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина).

2. Ориентация на структурные компоненты компетенции. Эффективный процесс предполагает одновременное и взаимосвязанное развитие: речевого компонента (фонетика, лексика, грамматика, связная речь), что требует создания ситуаций для активного, осмысленного

использования языковых средств; коммуникативного компонента (инициативность, диалогичность, эмпатия, следование этикету), что возможно только в среде, стимулирующей взаимодействие и требующей учета партнера; прагматического компонента (достижение цели через речь), что обуславливает включение ребенка в проблемные ситуации, где речевое действие имеет понятный для него практический результат.

3. Создание мотивированной потребности в общении. Качественный скачок в развитии происходит тогда, когда ребенок испытывает естественную, внутреннюю потребность в речи для реализации своих замыслов, объяснения мыслей или разрешения противоречий, а не просто выполняет внешнее задание.

Таким образом, эффективное педагогическое средство формирования коммуникативно-речевой компетенции должно интегрировать в себе игровой сюжет, проблемно-исследовательское содержание и организацию сотрудничества. Именно такая интеграция создает естественную, полимотивированную среду, в которой все структурные компоненты компетенции развиваются комплексно. Это теоретическое заключение задает четкие критерии для выбора адекватного средства, каковым, в контексте настоящего исследования, является исследовательский квест, что обуславливает переход к анализу его специфики и педагогического потенциала.

### 1.3 Исследовательский квест как технологии формирования коммуникативно-речевой компетенции старших дошкольников: психолого-педагогические условия эффективности

Психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин) считают, что формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности [84]. Это согласуется с ранее упомянутым положением о том, что коммуникативная

компетенция формируется исключительно в процессе реального взаимодействия и совместной деятельности со сверстниками [90].

В свете этих теоретических положений, современная модернизация системы дошкольного образования, проводимая в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), особое внимание уделяется созданию условий для полноценного развития детей. Важной задачей для педагогов становится разработка и внедрение методов обучения, которые не просто обеспечивают механическое усвоение знаний, но и способствуют формированию активной позиции ребёнка в процессе познания и общения [88]. Это создает запрос на технологии, которые не просто информируют, а целенаправленно формируют компетенции в деятельности.

Существующие педагогические подходы часто оказываются недостаточно результативными для целенаправленного развития речевых и коммуникативных навыков у дошкольников. Эта ситуация создаёт объективную необходимость поиска и внедрения целенаправленных педагогических инструментов (технологий), способных эффективно формировать речевые и коммуникативные навыки в адекватной возрасту деятельности. Одним из таких инструментов является технология исследовательского квеста [62].

В этой связи исследовательский квест приобретает особую актуальность как инновационная и перспективная форма образовательной деятельности. Он обладает значительным формирующим потенциалом в отношении коммуникативно-речевой компетенции, поскольку его организация изначально соответствует ключевым принципам дошкольной педагогики, обеспечивающим условия для развития: обучение через практическую деятельность создает почву для речевой практики, совместная активность требует коммуникации, а игровая мотивация обеспечивает естественную включенность.

Считаю, что далее целесообразно рассмотреть понятие «квест». Этимологически английский термин «quest» означает «поиск» или «приключение». В педагогическую практику данные технологии были системно внедрены в середине 1990-х годов благодаря работе профессора Берни Доджа (Университет Сан-Диего), который предложил модель обучающей поисковой деятельности. Согласно этой модели, достижение основной цели требует от участников последовательного прохождения этапов, каждый из которых предполагает выполнение определённого задания или нахождение ключа для перехода к следующему шагу.

В образовательном контексте квест-игра представляет собой командную деятельность, направленную на поиск предметов, их использование, взаимодействие и решение логических задач. Подобная форма работы доказала свою эффективность не только для активизации двигательной сферы, но и для формирования устойчивой познавательной мотивации и исследовательского интереса у детей [40].

Исследователь Н.А. Иванова определяет квест как игровую форму, где продвижение по сюжету напрямую зависит от решения участниками интеллектуальных задач. При этом сюжетная линия может быть как линейной, так и вариативной, предлагающей различные финалы в зависимости от решений и действий игроков [57].

В педагогических исследованиях отмечается, что квест как игровая технология активизирует соревновательные мотивы ребёнка, способствуя более глубокому вовлечению в деятельность, повышению качества выполнения заданий и достижению поставленных результатов. Как подчёркивает М.А. Овсянникова, рефлексия после игрового процесса позволяет ребёнку совместно с педагогом анализировать собственные действия, роль в команде и планировать дальнейшие шаги для улучшения результатов [58].

С педагогической точки зрения, квест определяется как специально организованная исследовательская деятельность, в ходе которой участники

целенаправленно ищут информацию в конкретных, заранее определённых точках реального или игрового пространства. Такая деятельность изначально носит воспитательно-образовательный характер и направлена на комплексное развитие ребёнка: интеллектуальное, социальное, духовно-нравственное, общекультурное, физкультурно-оздоровительное и другие аспекты [68].

Ключевым механизмом квеста является задача на поиск – предмета, подсказки, сообщения, – необходимого для продолжения пути. В условиях детского сада это реализуется как прохождение детьми заранее продуманного маршрута, включающего разгадывание ребусов и головоломок, выполнение двигательных и творческих коллективных заданий. Фоном для такой деятельности служит познавательный сюжет, вовлекающий детей в исследование окружающего мира. Таким образом, квест-игра представляет собой синтез различных видов детской активности: двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной и художественной [68].

В образовательном контексте квест можно определить как специально организованную модель исследовательской деятельности, где обучающиеся осуществляют поиск информации по заданным координатам (местам, объектам, людям), включая и сам процесс нахождения этих точек [25]. Иными словами, это особая форма учебной задачи, совмещающая элементы сюжетного приключения и ролевой игры. В отличие от стандартных учебных проблем, квест погружает участников в увлекательный сценарий, требующий активного поиска – локаций, предметов, информации или ключевых персонажей. Для достижения цели участники используют ресурсы определённой территории или разнообразные источники информации, что превращает образовательный процесс в динамичное и мотивирующее исследование.

Современная педагогическая практика предлагает различные подходы к классификации образовательных квестов. Их можно

систематизировать по нескольким ключевым признакам: по локации проведения (уличные, внутри помещения, кабинетные); по архитектонике сюжета (линейные, штурмовые и кольцевые); по доминирующему виду деятельности участников (например, фото-квест, веб-квест, комбинированные форматы); а также по временному параметру (краткосрочные – от 30 минут, и долгосрочные, растянутые на недели или даже месяцы).

Структурно организация образовательного квеста традиционно включает три последовательных этапа:

1. Подготовительный (организационно-мотивационный) этап. На этой стадии ведущий знакомит участников с тематикой и сюжетом квеста, формирует командные группы, формулирует основную задачу и инструктирует о порядке работы, включая выдачу маршрутной документации. Цель этапа – создать положительный эмоциональный настрой и четкое понимание предстоящей деятельности.

2. Основной (исполнительно-ролевой) этап. Участники, следуя маршруту, посещают тематические станции, выполняют предложенные задания (интеллектуальные, творческие, двигательные) и фиксируют свои результаты. Этот этап является ядром квеста, где непосредственно реализуется его исследовательский и игровой потенциал.

3. Итоговый (рефлексивно-оценочный) этап. Проводится коллективное подведение итогов: команды визуализируют и презентуют созданный в ходе квеста продукт (отчет, модель, коллаж и т.д.), обобщают и осмысливают полученный опыт, знания и навыки [57].

Для успешной реализации исследовательских квестов в нашей работе будут использованы специально разработанные психолого-педагогические условия. Однако, прежде чем рассматривать конкретные условия, важно теоретически обосновать, что мы понимаем под психолого-педагогическими условиями в дошкольном образовании.

В научной литературе понятие психолого-педагогических условий получает различную интерпретацию в зависимости от методологических позиций исследователей. Чтобы глубже понять суть явления, изучим его с помощью словарных определений и научных концепций.

«Педагогический энциклопедический словарь» определяет психолого-педагогические условия как «совокупность внешних и внутренних детерминант, сознательно организуемых в образовательном пространстве для достижения запланированных развивающих эффектов» [8]. В этом определении акцентируется целенаправленный характер конструирования условий.

«Большой психологический словарь» трактует данное понятие как «комплекс взаимосвязанных факторов среды, которые, взаимодействуя с индивидуально-психологическими особенностями субъекта, детерминируют траекторию его развития» [51]. Здесь же, особое значение придается принципу взаимодействия внешних и внутренних факторов развития.

Конкретизацию данного определения представляет культурно-историческая теория Л. С. Выготского, где подчеркивается, что «правильно организованные психолого-педагогические условия создают зону ближайшего развития, обеспечивая переход от совместной (интерпсихической) деятельности к индивидуальному (интрапсихическому) освоению умений» [20]. Это положение стало методологической основой для понимания развивающей функции условий, показывая, что именно через специально организованное взаимодействие реализуется потенциал, заложенный в определении словаря.

В.В. Давыдов же, развивая теорию развивающего обучения, отмечал, что «эффективные психолого-педагогические условия должны создавать ситуации, требующие от ребенка теоретического мышления и способствующие формированию учебной деятельности» [23].

А.Н. Леонтьев в контексте теории деятельности акцентировал, что «психолого-педагогические условия приобретают развивающий характер только тогда, когда они включают ребенка в систему значимых деятельностей» [45].

Продолжая идеи А.Н. Леонтьева о значимых деятельностях как основе развивающих условий, современные исследователи углубляют понимание их роли в образовательном процессе.

Так, В.И. Слободчиков актуализирует данный подход, подчеркивая, что «психолого-педагогические условия должны создавать пространство возможностей для самореализации ребенка, обеспечивая при этом необходимую педагогическую поддержку» [73]. Данная позиция расширяет классическое представление, добавляя к принципу включения в деятельность важнейший аспект создания развивающей среды, которая не только направляет, но и поддерживает инициативу ребенка.

Развивая концепцию образовательного пространства, А.Г. Асмолов конкретизирует идеи В.И. Слободчикова применительно к условиям вариативного образования, подчеркивая диалектическое единство индивидуализации и целостности образовательной среды. Если Слободчиков обосновал необходимость создания «пространства возможностей» для самореализации ребенка, то Асмолов углубляет этот подход, утверждая, что «в условиях вариативного образования психолого-педагогические условия должны обеспечивать индивидуальные траектории развития, сохраняя при этом единое образовательное пространство» [6]. Такой подход предполагает, что современные психолого-педагогические условия должны: создавать возможности для персонализированного обучения; сохранять общие ценностно-смысловые ориентиры; обеспечивать социальную связанность участников образования; поддерживать баланс между свободой выбора и единством образовательных целей.

Таким образом, психолого-педагогические условия выступают важнейшим инструментом научно обоснованного управления развитием ребенка, объединяя в себе достижения педагогической теории и практики. Их эффективная организация требует комплексного учета методологических принципов, возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей развития.

Для успешного формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста посредством исследовательских квестов требуется научное обоснование и практическая разработка психолого-педагогических условий, предложенных в исследовательской гипотезе:

- организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

- интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков в условиях цифровизации образования;

- создание системы партнерского взаимодействия с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, что обеспечивает преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

Рассмотрим первое психолого-педагогическое условие – организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций.

Для более точного понимания данного психолого-педагогического условия, целесообразно рассмотреть такие понятия, как: «развивающая среда», «речевая активность детей» и «проблемно-игровая ситуация».

Так, педагогический энциклопедический словарь рассматривает «развивающую среду», как систему условий, обеспечивающих возможность для полноценного развития всех участников образовательного процесса, включая предметные, социальные и психологические компоненты.

Энциклопедический словарь педагога дает следующее определение понятия «развивающая среда»: специально организованное педагогическое пространство, обеспечивающее единство социальных, предметных и духовных условий для полноценного развития личности ребенка» [63].

Организация развивающей предметно-пространственной среды через внедрение исследовательских квестов создаёт естественные условия для речевого взаимодействия и коммуникативного развития детей. Как подчёркивает С.Л. Новосёлова, специально организованная среда выступает ключевым фактором, стимулирующим речевую активность детей старшего дошкольного возраста [56].

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготский рассматривал развивающую среду как пространство, способствующее преобразованию совместной деятельности в индивидуальные психические функции [19]. Это положение находит развитие в современных исследованиях В.А. Петровского и Е.О. Смирновой, подчёркивающих значение среды для активизации речевой деятельности и коммуникативных потребностей [60, 77].

Развивающая предметно-пространственная среда представляет собой комплексно организованное пространство, включающее архитектурно-ландшафтные и природные объекты, художественные студии, игровые и спортивные площадки, разнообразный дидактический материал, оборудование и инвентарь, которые в своей совокупности создают условия для физического, психического, социального и личностного развития ребенка [56]. В современных педагогических исследованиях РППС рассматривается как динамическая система, обладающая свойствами

открытости, полифункциональности, трансформируемости и адаптивности к индивидуальным особенностям детей [60].

Согласно концепции Н.А. Коротковой, развивающая среда представляет собой не просто совокупность предметов и материалов, а специально организованное пространство, которое должно соответствовать ведущему виду деятельности детей на каждом возрастном этапе [37]. Для старшего дошкольного возраста такой средой становится пространство, поддерживающее сюжетно-ролевую игру и исследовательскую деятельность, создающее условия для развития познавательной инициативы и коммуникативных способностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования устанавливает нормативные требования к организации развивающей предметно-пространственной среды, определяя ее как необходимое условие реализации основной образовательной программы [88]. В соответствии с пунктом 3.3.4 ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать:

1. Насыщенность среды, которая предполагает разнообразие материалов, оборудования и инвентаря, соответствующих возрастным особенностям детей, содержанию образовательной программы и видам детской активности.

2. Трансформируемость пространства, обеспечивающую возможность изменений среды в зависимости от образовательной ситуации, интересов детей и их индивидуальных потребностей.

3. Полифункциональность материалов, предполагающую разнообразное использование различных составляющих среды (природных материалов, предметов-заместителей).

4. Вариативность среды, включающую наличие различных пространств для игры, конструирования, уединения, а также периодическую сменяемость материалов.

5. Доступность среды, гарантирующую свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

6. Безопасность среды, соответствующей требованиям по обеспечению надежности и безопасности использования материалов и оборудования.

Особое значение в контексте формирования коммуникативно-речевой компетентности приобретает положение ФГОС ДО о том, что РППС должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей как со сверстниками, так и со взрослыми, двигательной активности, а также возможности для уединения [88].

В практическом аспекте организация РППС в соответствии с требованиями ФГОС ДО предполагает создание специальных зон и центров активности, ориентированных на развитие коммуникативно-речевой компетентности. Как отмечает Е.О. Смирнова, качественно организованная среда должна создавать естественные ситуации для речевого общения, стимулировать языковое творчество и предоставлять разнообразные материалы для речевого экспериментирования [75].

Для формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста среда должна включать: речевые центры с материалами для развития фонематического слуха; театральные уголки для развития выразительности речи; центры книги и чтения для обогащения словарного запаса; игровые пространства для развития диалогической речи; материалы для самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда в контексте требований ФГОС ДО представляет собой системно организованное пространство, которое не только соответствует нормативным требованиям, но и создает оптимальные условия для формирования коммуникативно-речевой компетентности детей старшего

дошкольного возраста через предоставление возможностей для разнообразной речевой практики в естественных ситуациях общения и деятельности.

Далее подробно рассмотрим понятие «речевая активность детей». М.И. Лисина определяла данное понятие как «потребность ребенка в общении, проявляющуюся в инициативности, частоте и содержательности речевых контактов» [51].

А.А. Леонтьев рассматривал речевую активность детей как «деятельностный процесс, направленный на порождение и восприятие речи, осуществляемый во взаимодействии с окружающими» [44].

О.С. Ушакова понимала речевую активность детей как «комплексный показатель речевого развития, включающий лексическое богатство, грамматическую правильность и коммуникативную адекватность высказываний» [84].

Психологический словарь под редакцией В.В. Давыдова трактует речевую активность как «сознательно регулируемую речевую деятельность, характеризующуюся целенаправленным использованием языковых средств для решения коммуникативных задач» [65].

Энциклопедический словарь по психологии рассматривает речевую активность детей как «форму целенаправленной деятельности, опосредующую все виды психических процессов и социальных взаимодействий» [51].

В рамках данного вопроса также следует обратиться к понятию «проблемно-игровая ситуация». Педагогический энциклопедический словарь определяет проблемно-игровую ситуацию как «специально создаваемое педагогом сочетание условий, при котором ребенок сталкивается с познавательным затруднением, требующим разрешения через игровые действия» [51].

Словарь-справочник по педагогике В.М. Полонского определяет проблемно-игровую ситуацию как «дидактическое средство, объединяющее

эмоционально-игровые компоненты с интеллектуальными затруднениями, направленное на активизацию познавательной деятельности» [63].

Д.Б. Эльконин рассматривал данное понятие как «форму организации детской деятельности, сочетающую игровые мотивы с интеллектуальными затруднениями, направленную на освоение социальных норм и способов решения задач» [95].

Н.Н. Поддьяков трактует проблемно-игровую ситуацию как «динамическую систему взаимоотношений ребенка со средой, характеризующуюся столкновением с познавательным препятствием в условиях игрового контекста» [61].

Л.А. Венгер определяет данное понятие как «специально организованное взаимодействие ребенка с игровой средой, содержащее скрытые задачи, требующие обнаружения и разрешения через поисковые действия» [11].

Эффективным способом реализации данного психолого-педагогического условия может стать создание в группе центра «Почемучкина лаборатория», где ежедневно появляются новые проблемные ситуации, стимулирующие речевую активность. Например, утром дети обнаруживают на столе коллекцию необычных предметов (перо, магнит, увеличительное стекло) с сопроводительной запиской: «Помогите узнать, что это и для чего нужно?». В процессе совместного обсуждения и исследования предметов дети выдвигают гипотезы, спорят, договариваются о способах проверки своих предположений.

Другим вариантом может стать организация «Клуба юных детективов», где воспитатель создает ситуации с недостающей информацией. Например, показывает часть фотографии и просит помочь восстановить историю произошедшего события. Дети задают уточняющие вопросы, строят предположения, вместе придумывают единый рассказ: дополняет друг друга, развивает сюжет, согласовывает персонажей и события.

Особую значимость приобретает создание «ситуаций осознанного затруднения» в повседневной деятельности. Например, при подготовке к прогулке обнаруживается, что некоторые куртки невозможно застегнуть - пуговицы отличаются по размеру от петель. Такая практическая проблема требует обсуждения возможных решений, аргументации своей позиции, совместного поиска выхода из ситуации.

Таким образом, реализация развивающей среды через системное создание проблемно-игровых ситуаций в повседневной жизни группы позволяет естественным образом стимулировать речевую активность дошкольников. Важнейшим условием эффективности становится не специально организованная деятельность, а продуманная организация среды, которая регулярно ставит детей перед необходимостью речевого взаимодействия для решения практических задач. Такой подход обеспечивает интеграцию речевого развития в жизнедеятельность детей, делая коммуникацию осмысленной и мотивированной.

Рассмотрим второе психолого-педагогическое условие – интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков в условиях цифровизации образования.

Ключ к пониманию заявленного условия лежит в анализе следующих базовых понятий: интеграция, а также цифровые технологии и мультимедийные ресурсы.

Интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс представляет собой значимое условие формирования коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников в контексте современной цифровой трансформации.

Как отмечал В.В. Давыдов, «развивающий характер обучения определяется не самими технологиями, а способом их включения в учебную деятельность» [23].

Е.С. Полат рассматривал интеграцию как «взаимосвязь и взаимопроникновение различных компонентов образовательного процесса, создающее новые качественные характеристики» [62].

Далее подробно рассмотрим понятие «цифровые технологии и мультимедийные ресурсы». Олешков М.Ю. рассматривал данное понятие как «совокупность технических средств, программного обеспечения и информационных ресурсов, используемых для создания, обработки и передачи информации в цифровой форме» [59].

А.А. Северьянов понимал «цифровые технологии и мультимедийные ресурсы» как «инструменты и платформы, обеспечивающие интерактивное взаимодействие и визуализацию образовательного контента [70].

А.Н. Леонтьев, в своей теории деятельности, рассматривает цифровые ресурсы как операциональную составляющую коммуникативной и познавательной деятельности [44].

В исследовательских квестах технологические инструменты становятся средством осуществления деятельности, обеспечивая возможность решения комплексных задач и организации продуктивного взаимодействия.

Согласно концепции П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, данный подход реализуется через принцип последовательного усложнения цифровых сред и инструментов, что обеспечивает переход от совместной деятельности к самостоятельному использованию цифровых ресурсов [21].

Особое значение приобретает концепция развивающей среды В. А. Петровского, которая предполагает гармоничное сочетание традиционных и цифровых форм обучения. Как подчёркивал учёный, «технологические средства должны органично встраиваться в образовательное пространство, создавая условия для полноценного развития всех участников образовательного процесса» [60].

Интеграция цифровых технологий также опирается на положение А. Р. Лурии о социальной природе высших психических функций, согласно которому цифровые средства выступают в качестве культурных орудий, опосредующих развитие коммуникативных способностей детей [49].

Практическое воплощение данного условия проявляется в том, что мультимедийные ресурсы, используемые в исследовательских квестах, выступают катализаторами речевой активности, предоставляя детям новые стимулы для обсуждения, совместного решения задач и презентации результатов [36]. При этом сохраняется принцип дозированного и педагогически целесообразного использования цифровых средств, где технологии не заменяют живое общение, а дополняют его, создавая дополнительные возможности для развития диалогической речи и обогащения словарного запаса [69].

Создание современной цифровой среды в детском саду – это процесс, который включает не только оснащение технологическим оборудованием, но и разработку специальных обучающих материалов и методов работы с детьми. С одной стороны, это оснащение интерактивным оборудованием (досками, столами, панелями), мультимедийными системами и специализированным программным обеспечением. С другой – разработка цифровых образовательных ресурсов, электронных учебных материалов и дидактических комплексов с элементами дополненной и виртуальной реальности.

Данное психолого-педагогическое условие интеграции реализуется через различные формы организации образовательной деятельности. Групповые занятия с цифровым оборудованием сочетаются с проектными формами работы и интегрированными занятиями, где традиционные подходы органично дополняются цифровыми технологиями. Особую эффективность демонстрируют образовательные квесты с цифровым сопровождением, творческие проекты с мультимедийной презентацией

результатов, а также дидактические игры с интерактивными элементами и виртуальные эксперименты.

В процессе этой работы используются современные форматы организации обучения: смешанный формат, сочетающий офлайн-взаимодействие с цифровыми ресурсами; перевернутые занятия, где предварительное знакомство с материалом происходит через цифровые ресурсы; организация станций активности, чередующих цифровые и традиционные материалы.

Такой подход позволяет создавать образовательные ситуации, требующие от детей активного использования формирующихся информационно-коммуникативных навыков. При этом сохраняется игровой контекст, соответствующий возрастным особенностям дошкольников, а цифровые средства выступают как дополнение, а не замена традиционных форм работы.

Таким образом, интеграция цифровых технологий создаёт условия для формирования информационно-коммуникативных навыков, обеспечивая преемственность между традиционными и современными формами коммуникативного развития [36].

Рассмотрим третье психолого-педагогическое условие – создание системы партнерского взаимодействия с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, что обеспечивает преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

Для глубокого раскрытия сущности данного психолого-педагогического условия необходимо обратиться к ключевым дефинициям: «система», «партнерское взаимодействие», а также «совместная деятельность».

«Педагогический энциклопедический словарь», разработанный Б. М. Бим-Бад рассматривал понятие «система» как «упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью

функционирования и единством управления» [8]. С точки зрения Селевко Г.К., система понимается как «целостность, состоящая из взаимосвязанных компонентов, обладающая интегративными свойствами» [71].

Концепция партнерского взаимодействия была детально изучена Арнаутовой Е.П. Она раскрыла содержание данного понятия как «субъект-субъектные отношения между педагогами и родителями, основанные на взаимном уважении, доверии и разделении ответственности» [3].

В «Энциклопедическом словаре педагога» понятие «партнерское взаимодействие» получает следующую трактовку. «Партнерское взаимодействие» – это взаимодействие субъектов образовательного процесса, основанное на принципах добровольности, равноправия и взаимной ответственности [51].

Логическим развитием партнёрского взаимодействия выступает совместная деятельность. Как подчёркивал отечественный психолог Д.Б. Эльконин, именно в совместной деятельности, где участники связаны общим замыслом и распределением ролей, происходит наиболее эффективное развитие всех её субъектов. Таким образом, совместная деятельность становится инструментом реализации партнёрских отношений [95].

«Большой психологический словарь» определяет понятие совместной деятельности как «форму активности, при которой участники объединены общим замыслом и работают для достижения единой цели, координирующий свои действия» [51].

Создание системы партнёрского взаимодействия с родителями представляет собой сложный многокомпонентный процесс, основанный на интеграции современных психолого-педагогических подходов к семейному воспитанию. Как убедительно показывает в своих работах Е.П. Арнаутова, эффективность этого процесса определяется согласованностью действий всех участников образовательных отношений [3].

Ключевой идеей, интегрированной в систему, является концепция социального партнёрства Т.А. Данилиной, которая подчеркивает, что современное взаимодействие с семьёй должно строиться на принципах субъект-субъектных отношений, предполагающих взаимное уважение, доверие и разделение ответственности за образовательные результаты [24].

Особую значимость приобретает модель постепенного вовлечения родителей, предложенная А.В. Мудриком. Согласно этой модели, процесс взаимодействия проходит три последовательных этапа [53]: информационно-ознакомительный этап, на котором родители знакомятся с целями и задачами исследовательских квестов; совместно-деятельностный этап, предполагающий активное участие в разработке и реализации квестов; рефлексивно-оценочный этап, включающий анализ достигнутых результатов и планирование дальнейшей работы.

Важным аспектом является использование проектных методов обучения, адаптированных для работы с родителями. Как показывает исследование О.Л. Зверевой, совместная проектная деятельность создаёт условия для формирования единого ценностно-смыслового пространства, в котором родители становятся активными соавторами образовательного процесса [28]. Современные исследования Е.О. Смирновой демонстрируют эффективность цифровых инструментов в организации партнёрского взаимодействия. Виртуальные платформы, онлайн-доски и цифровые портфолио не только расширяют возможности общения, но и создают новые форматы совместной деятельности педагогов и родителей [78].

Особого внимания заслуживает концепция «педагогика сотрудничества», разработанная Ш.А. Амонашвили. Учёный подчёркивает, что истинное партнёрство возможно только при условии эмоциональной включённости всех участников образовательного процесса и их искренней заинтересованности в развитии детей [2].

Для успешного формирования коммуникативно-речевой компетентности у детей старшего дошкольного возраста необходимо

выстроить тесное взаимодействие между образовательной организацией и родителями. Такой союз позволяет создать единую развивающую среду, где подходы к развитию речи согласованы и последовательно реализуются как в детском саду, так и дома.

Психолого-педагогическое условие реализуется через организацию совместных проектных групп, где педагоги и родители совместно разрабатывают сценарии исследовательских квестов, учитывающие индивидуальные особенности детей и семейные традиции. В процессе этой работы создаются условия для обмена педагогическим опытом и формирования единых подходов к развитию речи.

Особую значимость приобретают практико-ориентированные формы работы, такие как семейные клубные встречи, где родители выступают в роли активных участников образовательного процесса. В рамках таких встреч проводятся мастер-классы по созданию развивающей речевой среды в домашних условиях, организуются совместные детско-родительские квесты с последующим обсуждением достигнутых результатов. Создание закрытых онлайн-сообществ, ведение цифровых портфолио речевого развития, проведение виртуальных консультаций так же способствуют установлению доверительных отношений и оперативному решению возникающих вопросов.

Важным компонентом системы является организация рефлексивной деятельности, когда родители и педагоги совместно анализируют достижения детей, обсуждают трудности и планируют дальнейшие шаги. Это обеспечивает не только формальную, но и содержательную преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков, создавая прочную основу для успешного речевого развития ребенка.

Таким образом, система партнёрского взаимодействия представляет собой динамический процесс, основанный на интеграции традиционных и инновационных форм взаимодействия, и направленный на создание единого

образовательного пространства для развития коммуникативно-речевой компетентности дошкольников.

Проведенный анализ позволяет обосновать исследовательский квест как эффективную технологию формирования коммуникативно-речевой компетенции старших дошкольников. Его структурные особенности (сюжетность, проблемность, командный формат) создают естественную среду, где речь становится необходимым инструментом для решения игровых задач, стимулируя диалог, аргументацию и монолог.

Эффективность квеста как формирующего средства достигается через реализацию трех взаимосвязанных психолого-педагогических условий:

1. Организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

2. Интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков;

3. Создание системы партнерского взаимодействия с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов.

Таким образом, исследовательский квест в рамках данной модели выступает не как развлекательное мероприятие, а как целенаправленная педагогическая технология, создающая управляемые ситуации для развития всех компонентов коммуникативно-речевой компетенции. Эта модель служит теоретической основой для дальнейшей экспериментальной работы.

## Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ позволил решить поставленные задачи, систематизировать ключевые подходы и сформировать целостное научное представление о процессе формирования коммуникативно-речевой

компетенции старших дошкольников средствами исследовательских квестов.

На основе историко-логического анализа установлено, что коммуникативно-речевая компетенция представляет собой не сумму разрозненных знаний и умений, а интегративную, социально заданную систему, включающую три взаимосвязанных компонента: речевой (владение языковыми средствами), коммуникативный (навыки эффективного взаимодействия) и прагматический (способность использовать речь для решения конкретных задач). Было подтверждено, что формирование данной компетенции является сложным, деятельностным процессом, эффективность которого напрямую зависит от создания ситуаций, где речь становится естественным и мотивированным инструментом общения и познания.

Анализ работ классиков и современных исследователей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, О.С. Ушакова и др.) позволил выделить ключевые принципы, которым должно соответствовать педагогическое средство: опора на ведущую игровую деятельность, необходимость социального взаимодействия и сотрудничества, создание проблемных ситуаций, стимулирующих речевую активность и познавательный интерес. Это задало четкие критерии для выбора адекватной технологии.

Установлено, что исследовательский квест в силу своих внутренних, неотъемлемых свойств (проблемно-поисковый сюжет, командный формат, игровая мотивация, этапность) полностью отвечает выделенным критериям. Его структура (подготовительный, основной, рефлексивный этапы) создает естественный контекст для последовательного развития диалогической и монологической речи, обогащения словаря, отработки коммуникативных стратегий и речевого этикета.

Центральным результатом главы стало определение и теоретическое обоснование трех взаимодополняющих психолого-педагогических условий,

которые актуализируют формирующий потенциал квеста и направляют его именно на развитие компонентов компетенции: 1) организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций; 2) интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков; 3) создание системы партнерского взаимодействия с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов.

Таким образом, в первой главе достигнута основная теоретическая цель: на основе комплексного анализа проблемы построена концептуальная модель, в которой исследовательский квест, реализуемый в рамках специально созданных условий, теоретически обоснован как эффективное средство формирования коммуникативно-речевой компетенции старших дошкольников. Полученные выводы создают прочный концептуальный фундамент для перехода к опытно-поисковой проверке предложенной модели.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КВЕСТОВ

### 2.1 Психолого-педагогическая диагностика сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста

В ходе теоретического анализа, представленного в первой главе исследования, были рассмотрены методологические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая работа по формированию коммуникативно-речевой компетенции проводится в форме опытно-поисковой работы с октября 2024 года по апрель 2025 года на базе МБДОУ № 40 детский сад «Золотой ключик», п. Ключи. В работе приняли участие 23 ребенка в возрасте с 5 до 7 лет, 2 педагога, а также родители воспитанников.

Цель опытно-поисковой работы – выявить уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с поставленной целью эксперимента были сформулированы конкретные задачи:

- 1) описать критерии и показатели исследования формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста; подобрать методы и методики исследования; провести первичную диагностику коммуникативно-речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста;

- 2) реализовать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий формирования коммуникативно-

речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов;

3) провести контрольную диагностику изучения сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов и проанализировать полученные данные.

Исследование проводилось по трем этапам:

– констатирующий (проводилась первичная диагностика сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста);

– формирующий (реализовывались психолого-педагогические условия по формированию коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста);

– контрольный (проводилась итоговая диагностика сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста).

Цель констатирующего этапа поисковой работы – изучение уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подобрать методики для выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

2. Определить уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Для детального изучения уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста нами были выделены следующие критерии: задачный, партисипативный, личностно-ориентированный.

Задачный – умение активно и грамотно использовать речь для общения, выражать мысли ясно и точно, соблюдать правила грамматики и фонетики, проявлять коммуникативные навыки во время решения задач.

Партисипативный – активное участие в общении, инициативность в диалоге, готовность слушать и понимать собеседника, а также способность адекватно реагировать на высказывания других.

Личностно-ориентированный – инициативное использование языковых средств для решения задач, активное выдвижение гипотез, способность аргументировать свою позицию и адаптировать речевое поведение к меняющимся условиям командной работы.

В таблице 1 более подробно описаны критерии для выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1 – Критерии для выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатели	Уровни сформированности	Диагностический инструментарий
Задачный (умение использовать речь для решения задач)	Речевая грамотность (грамматика, звуки, точность слов); целевая направленность (просьба, объяснение, инструкция)	Высокий: грамотная, четкая речь, эффективно решающая задачи. Средний: есть небольшие ошибки, речь в основном понятна для достижения цели. Низкий: речь аграмматична, невнятна, не служит инструментом для решения.	Методика оценки связной речи (по О.С. Ушаковой), анкетирование родителей «Развитие коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста».
Партисипативный (участие в совместном общении)	Инициативность в диалоге (вступление, поддержание, вопросы); кооперация (умение слушать, учитывать мнение, договариваться)	Высокий: активный инициатор и чуткий собеседник, умеет сотрудничать. Средний: общается чаще по инициативе других, в диалоге и сотрудничестве нуждается в поддержке. Низкий: пассивен, не поддерживает диалог, игнорирует партнеров.	Методика «Картинки» (по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной).

*Продолжение таблицы 1*

Личностно-ориентированный (Индивидуальная речевая активность и адаптивность)	Исследовательская речь (гипотезы, вопросы, фиксация действий); гибкость и творчество (аргументация, адаптация к ситуации, сочинительство)	Высокий: активно использует речь для исследования и мышления, творчески и гибко общается. Средний: участвует в обсуждениях с помощью взрослого, проявляет элементы адаптации и творчества редко. Низкий: не использует речь для размышления, речь шаблонна, нет творчества.	Принципы организации ПРРС по Н.А. Коротковой.
--	---	---	---

В связи с этим были подобраны методики, которые диагностируют каждый компонент:

1. Методика оценки связной речи (по О.С. Ушаковой).
2. Принципы организации ПРРС по Н.А. Коротковой.
3. Методика «Картинки» (по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной).
4. Анкетирование родителей «Развитие коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста».

Опишем представленные методики исследования подробнее.

Методика оценки связной речи (по О.С. Ушаковой) – задачный компонент коммуникативно-речевой компетенции. Данная методика соответствует возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста и органично интегрируется в ведущий для них вид деятельности – игровую и исследовательскую. Диагностика, построенная на основе методики О.С. Ушаковой, моделирует условия, где от ребенка требуются:

1. Действие по правилам – умение следовать инструкции (выслушать задание, понять его и удержать в памяти), что сдерживает импульсивные речевые реакции и требует произвольности;

2. Активные самостоятельные действия – способность к речевому творчеству, самостоятельному порождению связного высказывания, поиску адекватных языковых средств для реализации замысла;

3. Методика создает для ребенка ситуацию преодоления ситуативной речи, требуя построения развернутых, контекстных высказываний вне зависимости от ситуационного окружения. Это является достаточно сложной задачей, так как ребенку необходимо не только понять и принять речевую задачу (описать, пересказать, сочинить), но и, сдерживая непосредственное желание просто перечислить изображенное на картинке или ограничиться кратким ответом, выстроить целостное, логичное монологическое высказывание. Ключевым требованием является самостоятельное придумывание и языковое оформление завершеного речевого продукта (рассказа, пересказа, описания), что разрешается одобрением и поддержкой взрослого.

Кратко рассмотрим особенности и сам процесс диагностики детей старшего дошкольного возраста. В ходе проведения методики ребенок последовательно погружается в три коммуникативные ситуации, каждая из которых актуализирует разные компоненты коммуникативно-речевой компетенции: от описания с опорой на наглядность до создания самостоятельного речевого продукта.

Процедура проведения диагностики и критерии оценки подробно описаны в Приложении 1.

Проведя качественный анализ речевых высказываний детей по методике О.С. Ушаковой, можно выделить три уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции, которые объединяют детей в три группы:

1. Первая группа – дети с высоким уровнем коммуникативно-речевой компетенции. Показатель сформированности коммуникативно-речевой компетенции соответствует 8-9 баллам. Для детей данной группы характерна развитая связная речь, проявляющаяся в способности

самостоятельно строить развернутые высказывания с использованием разнообразных языковых средств. Они демонстрируют богатый словарный запас, грамматическую правильность и выраженную речевую инициативность в процессе общения.

2. Вторая группа – дети со средним уровнем коммуникативно-речевой компетенции. Показатель сформированности коммуникативно-речевой компетенции представлен в диапазоне 5-7 баллов. Детям данной группы свойственна достаточно информативная, но недостаточно развернутая речь, требующая ситуативной поддержки взрослого. Их высказывания отличаются простой структурой и ограниченным использованием выразительных средств при сохранении общей логичности изложения.

3. Третья группа – дети с низким уровнем коммуникативно-речевой компетенции. Показатель сформированности коммуникативно-речевой компетенции составляет 3-4 балла. Дети данной группы отличаются несформированностью основных компонентов речевой деятельности, что проявляется в трудностях построения связных высказываний и выраженной зависимости от помощи взрослого. Их речь характеризуется ограниченным словарным запасом и наличием стойких грамматических нарушений.

Результаты диагностики представлены в приложении 2.

Для наглядности данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы по выявлению уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста по задачному компоненту, представлены на рисунке 1.

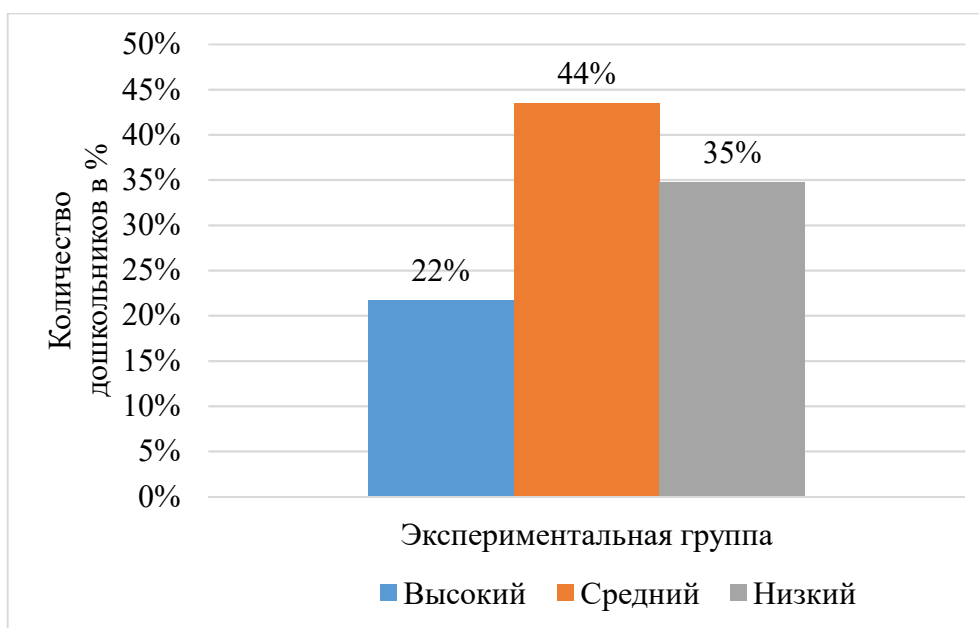


Рисунок 1 – Процентное соотношение уровня сформированности коммуниктивно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста по задачному компоненту в экспериментальной группе

В результате обработки данных, полученных в процессе проведения методики оценки связной речи по О.С. Ушаковой, было выявлено, что в группе уровень сформированности коммуниктивно-речевой компетенции по задачному компоненту представлен неравномерно.

С. София, Т. Милана, Ц. Анна, Щ. Александр и З. Арина, у которых сформированность коммуниктивно-речевой компетенции соответствует высокому уровню, составили 22% от всей группы. Они продемонстрировали развитую связную речь и выраженное стремление к построению развернутых высказываний с использованием разнообразных языковых средств. Несмотря на сложность речевых заданий, они успешно справлялись с составлением описательных и творческих рассказов, демонстрируя богатый словарный запас и грамматическую правильность речи.

Дети второй группы, которым свойственен средний уровень коммуниктивно-речевой компетентности, составили 44% группы. Они проявляли достаточную речевую активность, однако их высказывания отличались простой структурой и ограниченным использованием

выразительных средств. При выполнении заданий детям данной группы требовалась ситуативная поддержка взрослого, хотя в целом они сохраняли логичность изложения и справлялись с основными речевыми задачами.

Представителям третьей группы характерен низкий уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции. Они составили 35% от общего количества испытуемых. Данные дети демонстрировали выраженные трудности в построении связных высказываний, их речь характеризовалась ограниченным словарным запасом и наличием грамматических нарушений. При выполнении заданий они нуждались в постоянной помощи взрослого, проявляли речевую пассивность и испытывали значительные затруднения при самостоятельном построении развернутых высказываний.

Рассмотрим следующую методику. Принципы организации ПРРС по Н.А. Коротковой – личностно-ориентированный компонент коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста. Данная методика использовалась для выявления качественных характеристик РППС, соответствующих требованиям ФГОС ДО и, в частности, условиям организации полноценной речевой деятельности. Довольно полную характеристику развивающего потенциала среды можно получить, наблюдая за ее насыщенностью, полифункциональностью, доступностью, вариативностью и трансформируемостью, проявляемых в различных видах детской деятельности.

Эти параметры организации среды, отражающие стимулирующую и организующую функции развивающего пространства, наиболее ярко проявляются в самостоятельной деятельности детей, удобны для наблюдения, характерны для всех видов образовательной деятельности (игровая, познавательная, коммуникативная, исследовательская).

Процедура проведения диагностики и критерии оценки подробно описаны в Приложении 3.

Каждый параметр оценивается по трехбалльной шкале, где 3 балла соответствуют оптимальному уровню развития параметра, 2 балла – допустимому уровню, а 1 балл свидетельствует о необходимости существенного улучшения. Общий суммарный балл рассчитывается путем сложения оценок по всем пяти параметрам.

Оценка РППС производится по следующей шкале: 28-36 баллов свидетельствует об оптимальном уровне организации среды; 18-27 баллов соответствует допустимому уровню с необходимостью частичной корректировки; 10-17 баллов указывает на недостаточный уровень организации среды; менее 10 баллов характеризует критический уровень, требующий кардинального пересмотра организации РППС.

Для обеспечения достоверности результатов наблюдение проводится не менее трех раз в разные дни с последующим усреднением показателей. Фиксация результатов осуществляется через подробные протоколы наблюдения с описанием конкретных примеров проявления каждого параметра.

В таблице 2 представлены результаты педагогического наблюдения РППС по Н. А. Коротковой.

Таблица 2 – Результаты педагогического наблюдения РППС по Н. А. Коротковой по личностно-ориентированному компоненту коммуникативно-речевой компетентности детей в экспериментальной группе

Критерий оценки	Максимальный балл	Полученный балл
Насыщенность	12	6
Полифункциональность	12	6
Стимулирование коммуникации	12	6
ИТОГО	36	18

Далее подробнее рассмотрим сводные данные по каждому критерию оценки РППС.

В таблице 3 представлена оценка насыщенности РППС.

Таблица 3 – Оценка насыщенности среды

Параметр оценки	Баллы	Обоснование оценки
Наличие речевых центров активности	2	Обнаружено 3 речевых центра: «Уголок книги», «Театральный уголок», «Звуковая лаборатория». Зонирование выражено слабо, отсутствуют четкие границы между центрами.
Разнообразие дидактических материалов	2	Присутствует 6 видов дидактических материалов: наборы картинок для составления рассказов, лото, мнемотаблицы, альбомы для развития словаря. Отсутствуют авторские разработки.
Доступность речевых игр и пособий	1	60% материалов находятся в закрытых шкафах. Дети вынуждены обращаться к воспитателю для получения необходимых пособий. Система хранения не понятна детям.
Смена материалов по тематике квестов	1	Материалы обновляются эпизодически, последнее обновление было 2 недели назад. Отсутствует система регулярного обновления контента.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что развивающая предметно-пространственная среда по критерию насыщенности находится на допустимом, но недостаточно высоком уровне. Хотя в группе присутствуют базовые речевые центры и разнообразный дидактический материал, выявлены системные проблемы, ограничивающие их развивающий потенциал.

В таблице 4 подробно рассмотрим результаты анализа оценки полифункциональности среды.

Таблица 4 – Оценка полифункциональности среды

Параметр оценки	Баллы	Обоснование оценки
Возможность трансформации пространства	1	Пространство статично, мебель закреплена. Отсутствуют мобильные перегородки и модульные элементы. Для изменений требуется помощь взрослого.
Многообразие способов использования материалов	2	Большинство материалов имеют 2-3 варианта использования. Например, наборы картинок используются для составления рассказов и классификации предметов.

*Продолжение таблицы 4*

Вариативность игровых ситуаций	2	Возможно создание 4-5 стандартных игровых ситуаций. Отсутствуют условия для создания оригинальных, спонтанных речевых ситуаций.
--------------------------------	---	---

Результаты оценки указывают на низкую трансформируемость среды и её недостаточную адаптацию к разным уровням речевого развития детей. Таким образом, существующее пространство ограничивает возможности для создания спонтанных речевых ситуаций и индивидуализации образовательного процесса.

Таблица 5 демонстрирует результаты оценки стимулирования коммуникации.

Таблица 5 – Оценка стимулирования коммуникации

Параметр оценки	Баллы	Обоснование оценки
Наличие мест для коллективных обсуждений	2	Имеется ковер для коллективных собраний, но отсутствует специальное оборудование для дискуссий. Дети располагаются хаотично.
Материалы для парной и групповой работы	1	Преобладают материалы для индивидуальной работы. Обнаружено только 2 вида материалов для парной работы (парные картинки, дидактическое лото).
Зоны для презентаций и выступлений	1	Отсутствует специально организованное пространство для презентаций. Дети выступают с творческими работами непосредственно за столами.
Стимулирование речевой инициативы	2	Имеются отдельные элементы, стимулирующие речевую активность (вопросы на стенах, загадки), но отсутствует система проблемных ситуаций.

Среда слабо способствует развитию коллективных форм общения и публичной речи, так как в ней доминируют материалы для индивидуальной работы и отсутствуют специально оборудованные зоны для групповых дискуссий или презентаций. Имеющиеся стимулы для речевой активности носят фрагментарный характер и не объединены в целостную систему, провоцирующую диалог и совместное решение задач.

Результаты наблюдения позволяют констатировать следующее: диагностика выявила, что развивающая среда соответствует лишь допустимому уровню (18/36 баллов) и имеет системные недостатки:

1. Среда недостаточно стимулирует речевую активность - материалы труднодоступны, преобладают индивидуальные формы работы

2. Отсутствует гибкость пространства – статичная мебель, невозможность трансформации под задачи квестов

3. Недостаточно условий для коммуникации – нет зон для коллективных обсуждений и презентаций

4. Материалы обновляются редко – отсутствует систематическое обновление контента согласно тематике квестов

Наблюдение показало, что дети редко проявляют речевую инициативу, предпочитая использовать предложенные воспитателем материалы. Отмечается низкий уровень спонтанной речевой активности и недостаточное развитие навыков групповой коммуникации. Существующая среда требует комплексной реорганизации для эффективного формирования коммуникативно-речевой компетенции средствами исследовательских квестов.

Методика «Картинки» (по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной) – партисипативный компонент коммуникативно-речевой компетенции. Данная методика использовалась для выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста в условиях использования цифровых технологий. Довольно полную характеристику речевого развития и способности детей к эффективной коммуникации в цифровой среде можно получить, наблюдая за их речевой активностью, использованием технической терминологии, пониманием назначения технологических средств и коммуникативной направленностью высказываний, проявляемых в процессе выполнения специально организованных заданий.

Процедура проведения диагностики и критерии оценки подробно описаны в Приложении 4. В приложении 5 представлены результаты диагностики коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста по партисипативному компоненту в условиях цифровой среды, полученные с помощью методики «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина).

Для наглядного представления информации, полученной в процессе опытно-поисковой работы по диагностике уровня по партисипативному компоненту коммуникативно-речевой компетенции в цифровой среде детей старшего дошкольного возраста, результаты визуализированы на рисунке 2.

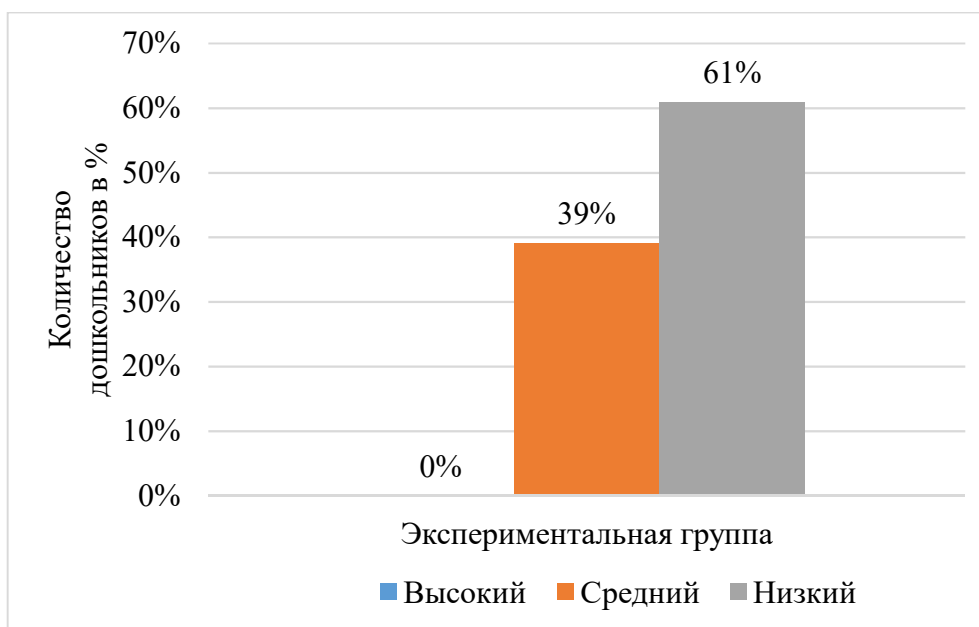


Рисунок 2 – Процентное соотношение уровня коммуникативно-речевой компетенции по партисипативному компоненту в цифровой среде детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

Результаты наблюдения позволяют констатировать следующее: диагностика выявила, что уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции по партисипативному компоненту детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой среды характеризуется как недостаточный.

Распределение по уровням демонстрирует тревожную тенденцию: отсутствие высокого уровня (0% детей) свидетельствует о том, что ни один

ребенок не владеет навыками эффективной коммуникации в цифровой среде на достаточном уровне. Это проявляется в неспособности строить развернутые высказывания, адекватно использовать техническую терминологию и понимать коммуникативный потенциал цифровых технологий.

Средний уровень (39% – 9 детей) характеризуется частичной сформированностью отдельных компонентов коммуникативно-речевой компетенции. Дети этой группы способны к элементарному описанию действий, однако испытывают значительные трудности в построении связных высказываний и использовании соответствующей терминологии.

Преобладание низкого уровня (61% – 14 детей) указывает на системные проблемы в развитии речевых навыков. У этих детей наблюдается ограниченная речевая активность, они используют преимущественно односложные ответы и простые нераспространенные предложения, не владеют специальной лексикой. Так же стоит отметить, что выявлен критически низкий уровень владения специальной лексикой. 91,3% детей используют общие бытовые названия цифровых устройств («эта штука», «экранчик», «компьютер»), не владея терминами «интерактивная доска», «диктофон», «QR-код», необходимыми для полноценного участия в исследовательских квестах.

Наблюдение выявило, что большинство детей (73,9%) воспринимают цифровые устройства исключительно как инструмент для развлечения, не осознавая их образовательного потенциала. Коммуникативная направленность высказываний снижена – дети описывают отдельные действия персонажей, но не видят целостной картины взаимодействия в цифровой среде. Проведенная диагностика коммуникативно-речевого развития детей выявила устойчивые особенности, требующие комплексного анализа порождающих их факторов. В этой связи важнейшим аспектом исследования становится изучение семейной воспитательной среды как

определяющего условия формирования речевой компетентности дошкольников.

С целью выявления уровня вовлеченности родителей в процесс развития коммуникативно-речевой компетенции детей было проведено их анкетирование, которое относится к задачному компоненту коммуникативно-речевой компетенции.

Для системного анализа условий и практик речевого развития в семьях воспитанников было проведено анкетирование родителей, направленное на: оценку речевой культуры и коммуникативных традиций семьи; выявление уровня педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития; анализ частоты и содержания ситуаций осмысленного речевого взаимодействия с детьми; определение ресурсов и дефицитов семейной среды в контексте речевого развития.

Полный текст анкеты для родителей представлены в Приложении 6.

Результаты проведенного анкетирования родителей представлены в таблице 6. Рассмотрим отдельно каждую составляющую таблицы.

Таблица 6 – Речевая среда в семье

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
1. Частота чтения книг	Ежедневно	5	21,7%
	2-3 раза в неделю	9	39,1%
	1 раз в неделю	6	26,1%
	Реже одного раза в неделю	3	13,0%
2. Обсуждение прочитанного	Всегда, подробно обсуждаем	4	17,4%
	Иногда, задаю вопросы	8	34,8%
	Редко	7	30,4%
	Не обсуждаем	4	17,4%
3. Виды речевой деятельности*	Составление рассказов	7	30,4%
	Заучивание стихов	15	
	Пересказ прочитанного	5	65,2%
	Описание предметов	9	21,7%
	Другие формы	2	39,1%
			8,7%

По результатам, представленным в таблице 6 можно сделать вывод, что речевая среда в семье находится на среднем уровне (только 21,7% родителей ежедневно читают детям книги, только 17,4% взрослых подробно обсуждают прочитанное).

Далее в таблице 7 подробно представлены результаты речевого развития ребенка в семье.

Таблица 7 – Оценка речевого развития ребенка

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
4. Словарный запас	Богатый	3	13,0%
	Достаточный	10	43,5%
	Ограниченный	8	34,8%
	Затрудняюсь ответить	2	8,7%
5. Связность речи	Всегда развернутые высказывания	2	8,7%
	В основном связная	11	47,8%
	Частые трудности	7	30,4%
	Отдельные фразы	3	13,0%

На основании выше представленной таблицы можно сделать вывод о том, что богатым словарным запасом обладает лишь 3 ребенка из 23, обладают навыком развернутых высказываний лишь 2 человека, что свидетельствует о низком уровне речевого развития.

В таблице 8 представлены результаты совместной деятельности и общения, основанные на анкетировании родителей.

Таблица 8 – Совместная деятельность и общение

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
6. Целенаправленные занятия	Регулярно	4	17,4%
	Периодически	10	43,5%
	Редко	6	26,1%
	Не занимаюсь специально	3	13,0%
7. Ситуации общения*	Совместные игры	16	69,6%
	Прогулки	14	60,9%
	Бытовые дела	18	78,3%
	Специальные занятия	5	21,7%
	Другие ситуации	3	13,0%

После анализа результатов анкетирования о совместной деятельности и общения в семье, можно сделать вывод о том, что регулярно с детьми занимаются только 17,4% опрошенных родителей, однако разнообразной совместной деятельностью занимается достаточное количество семей, что можно охарактеризовать, как средней уровень данного показателя.

Далее, в таблице 9 подробно рассмотрим взаимодействие семей с ДОО.

Таблица 9 – Взаимодействие с дошкольным учреждением

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
8. Информация от педагогов	Регулярно	6	26,1%
	На собраниях	12	52,2%
	Редко	4	17,4%
	Не получаю	1	4,3%
9. Формы сотрудничества*	Консультации	18	78,3%
	Практикумы	14	60,9%
	Совместные занятия	9	39,1%
	Методические материалы	16	69,6%
	Другие формы	2	8,7%

На основании таблицы 9 можно сделать вывод о том, что только небольшое количество семей регулярно получают достаточную информацию от педагогов, но, существующие формы сотрудничества все же помогают родителям получать необходимую для них информацию.

\*Примечание: сумма превышает 100%, так как возможны были множественные ответы

Результаты анкетирования 23 родителей по задачному компоненту коммуникативно-речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют о наличии системных проблем в организации речевого развития детей в семейных условиях. Только 21,7% опрошенных ежедневно читают с детьми, при этом 47,8% редко или никогда не обсуждают прочитанное. Большинство родителей (65,2%) ограничиваются традиционными формами работы, такими как заучивание стихов, в то время

как современные подходы к развитию связной речи практически не используются.

Оценка родителями речевого развития детей показывает, что 56,5% отмечают ограниченный словарный запас или трудности в построении связных высказываний. Лишь 8,7% наблюдают у детей способность строить развернутые логичные высказывания. При этом 60,9% родителей занимаются развитием речи нерегулярно или от случая к случаю, что свидетельствует о недостаточной систематичности работы.

Важным показателем является высокая заинтересованность родителей в сотрудничестве с дошкольным учреждением: 78,3% выразили потребность в консультациях специалистов, 69,6% нуждаются в методических материалах. Однако 52,2% получают информацию о речевом развитии детей только на родительских собраниях, что указывает на недостаточность текущей системы взаимодействия.

Проведенная на констатирующем этапе комплексная диагностика позволила получить объективную картину сформированности коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста в конкретных условиях дошкольного учреждения. Результаты свидетельствуют о неудовлетворительном состоянии данного компонента развития у большинства воспитанников и выявляют системные проблемы, требующие педагогического вмешательства.

Анализ данных по трем ключевым компонентам выявил следующее:

1. Задачный (операциональный) компонент. Способность использовать речь как инструмент для решения коммуникативных задач развита недостаточно. У 35% детей (почти треть группы) диагностирован низкий уровень, что проявляется в аграмматизмах, бедном словарном запасе и неспособности самостоятельно построить развернутое, целенаправленное высказывание. Это создает фундаментальную преграду для участия в любой совместной деятельности, требующей вербализации действий и намерений.

2. Партисипативный (коммуникативно-кооперативный) компонент в цифровой среде. Данная сфера является наиболее проблемной. Отсутствие детей с высоким уровнем и преобладание низкого (61%) свидетельствует о том, что современные цифровые средства не включены в коммуникативную практику детей как инструмент совместной деятельности. Воспитанники не владеют необходимой терминологией, не видят в технологиях ресурса для диалога, обсуждения или совместного поиска решений, воспринимая их сугубо развлекательно.

3. Личностно-ориентированный (творческо-адаптивный) компонент. Оценка развивающей предметно-пространственной среды по Н.А. Коротковой показала, что она находится на допустимом, но не оптимальном уровне (18 из 36 баллов). Среда не выполняет в полной мере свою развивающую функцию: она статична, материалы труднодоступны, отсутствуют специально организованные зоны для публичных выступлений и коллективных дискуссий. Такая организация пространства не провоцирует ребенка на речевую инициативу, выдвижение гипотез и творческое самовыражение.

Важным контекстуальным фактором стали результаты анкетирования родителей. Они подтвердили, что дефициты речевого развития имеют устойчивую основу в семейной практике. В общении преобладают монологические и репродуктивные формы (чтение, заучивание) над диалогическими и продуктивными (обсуждение, сочинение). Родители, хотя и констатируют трудности у детей, часто не ведут систематической работы по их преодолению. При этом выявлен высокий запрос семьи на профессиональную поддержку (консультации, методические материалы), что является значимым ресурсом для дальнейшей работы.

Уровень развития коммуникативно-речевой компетенции у основной части группы не соответствует возрастным потенциальным возможностям и не обеспечивает базы для успешного участия в сложных, исследовательских формах групповой работы, таких как квесты.

Диагностика четко определила цели педагогического воздействия: необходимо развивать речь как инструмент мышления и взаимодействия, целенаправленно формировать культуру коммуникации в цифровом контексте, кардинально обогащать стимулирующую речевую среду в группе и выстраивать содержательное партнерство с семьями для перевода речевой практики в активную, диалогическую плоскость. Полученные данные служат объективным обоснованием для проектирования и реализации формирующего этапа опытно-поисковой работы.

## 2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов

Результаты диагностики формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста, на констатирующем этапе послужили основой разработки формирующего этапа опытно-поисковой работы. Таким образом, для проверки гипотезы исследования и решения поставленных задач исследования, нами были реализованы следующие педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов:

- организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

- интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста;

- создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и

реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

В рамках реализации первого психолого-педагогического условия на формирующем этапе эксперимента была проведена системная работа по преобразованию развивающей предметно-пространственной среды. Основной целью являлось создание пространства, которое бы не просто обеспечивало возможность речевой деятельности, но активно стимулировало её через проблемно-игровые ситуации, соответствующие логике исследовательского квеста. Работа велась по следующим направлениям.

1. Проектирование и создание тематических речевых центров активности.

В групповой комнате было организовано несколько взаимосвязанных зон, каждая из которых решала конкретные задачи формирования компонентов коммуникативно-речевой компетентности.

Центр «Интеллектуально-речевая лаборатория «Следопыт». Данный центр был задуман как пространство для развития языкового анализа, обогащения словаря и грамматического строя речи в контексте исследовательской деятельности. Его оснащение включало:

– модуль «Секреты слова»: комплекты карточек с многозначными словами, синонимами и антонимами, подобранными по темам квестов (например, для квеста «Тайна говорящего камня» – слова, связанные со звуком: шум, тишина, эхо, грохот, шёпот). К карточкам прилагались задания: «Объясни разницу», «Подбери пару», «Нарисуй два значения одного слова»;

– модуль «Конструктор предложений»: наборы разрезных карточек с отдельными словами и знаками препинания, магнитные доски с маркерами, схемы построения простых, сложносочиненных и сложноподчиненных

предложений. Детям предлагалось «собрать» фразу-подсказку для следующего этапа квеста или составить инструкцию для партнера;

- модуль «Фонетический детектив»: звуковые линейки, «волшебные трубочки» для прислушивания к тихим звукам, шумовые коробочки, карточки для определения места звука в слове. Задания были встроены в сюжет квеста: «Расшифруй код, выделив первый звук в каждом слове на картинке»;

- дидактические материалы: серия авторских настольно-печатных игр («Лексическое лото», «Грамматические пазлы»), подобранных с учетом принципа возрастающей сложности. В играх использовался региональный компонент (изображения и названия объектов поселка Ключи).

Пространство «Диалогический театр «Переговорщики». Эта зона была предназначена для развития диалогической речи, навыков аргументации, ведения дискуссии и невербальной коммуникации.

- многофункциональная ширма-трансформер служила и сценой для кукольного театра, и местом для ролевых игр, и стеной для проекции. Рядом располагался реквизит: наборы пальчиковых и перчаточных кукол по сюжетам квестов, маски, элементы костюмов;

- картотека «Ситуации общения» содержала карточки с проблемными сценариями, требующими обсуждения и разрешения («Ты хочешь поиграть в игрушку, с которой уже играет другой ребенок. Как договориться?», «Твоя гипотеза в квесте оказалась неверной. Что сказать команде?»). Карточки использовались для мини-этюдов;

- экспресс-тренажеры: «Кубик эмоций» (ребенок бросает кубик с изображением эмоции и должен произнести фразу от лица персонажа квеста с этой интонацией), «Зеркало мима» (игры на понимание и воспроизведение невербальных сигналов);

- аудиоуголок с простыми диктофонами и планшетом для записи и прослушивания собственных диалогов, интервью, «радиорепортажей» с места событий квеста.

Интерактивная зона «Проблемный банк «Мозговой штурм»: ключевой элемент среды, непосредственно связанный с технологией исследовательского квеста. Здесь ежедневно моделировались ситуации, провоцирующие речевую активность:

– «стол находок»: утром дети обнаруживали здесь «артефакт» (старый ключ, необычную ракушку, сломанный механизм) и конверт с письмом от условного персонажа (Ученого, Феи, Робота), содержащим проблемный вопрос или задание («Откуда это могло взяться?», «Для чего использовался этот предмет?», «Что нужно сделать, чтобы он заработал?»);

– доска гипотез и идей: большая магнитно-маркерная доска, разделенная на колонки: «Наши вопросы», «Наши догадки», «Как проверим?», «Что узнали». В процессе обсуждения находки с «Стола находок» дети с помощью воспитателя фиксировали свои мысли в виде рисунков, схем, ключевых слов;

– система «Задачи дня»: в различных точках группы размещались карточки с практическими задачами, требующими речевого взаимодействия для решения. Например, перед прогулкой: «Сегодня сильный ветер. Как мы оденемся? Обсудите и выберите из шкафа нужную одежду, объяснив свой выбор». Или в центре конструирования: «Постройте мост, по которому могут пройти сразу два игрушечных зверя. Обсудите план перед началом».

## 2. Дидактическое и методическое обеспечение среды.

Для поддержки деятельности в созданных центрах был разработан и систематизирован обширный материал:

– комплекс речевых игр (более 30 наименований), структурированный по компонентам коммуникативно-речевой компетентности: игры для развития словаря («Словесная мозаика», «Подбери по смыслу»), грамматики («Исправь ошибку Незнайки», «Волшебные превращения слов»), связной речи («История по цепочке», «Режиссеры: создай мультфильм»);

– библиотека провокационных текстов: подборка коротких рассказов, стихов, загадок и познавательных текстов, которые заканчивались вопросом или содержали внутреннее противоречие, побуждая детей к рассуждению и обмену мнениями;

– набор визуальных опор: серии сюжетных картинок с нарушенной последовательностью, мнемотаблицы для составления описаний сложных объектов, алгоритмические карты «Как вести дискуссию», «План рассказа».

### 3. Организационные принципы построения среды.

Преобразование среды проводилось с соблюдением ключевых принципов, согласных ФГОС ДО:

1. Насыщенность и полифункциональность – каждый материал (например, набор карточек) мог использоваться в разных центрах для решения разных задач (лексических, грамматических, сюжетных).

2. Трансформируемость – легкие мобильные стеллажи, переносные контейнеры с материалами, ширмы позволяли быстро перестраивать пространство под нужды текущего квеста – создать «штаб экспедиции», «научную лабораторию» или «пресс-центр».

3. Вариативность и доступность – все материалы хранились в открытых, промаркированных контейнерах на уровне роста детей. Ребенок мог самостоятельно выбрать, с чем и где работать.

4. Принцип поддержки инициативы и самостоятельности детей в речевой деятельности – создавались такие условия образовательного процесса, при которых ребёнок выступает активным участником общения, свободно выражает свои мысли, задаёт вопросы, вступает в диалог со сверстниками и взрослыми (например, создавая в группе «Клуб почемучек», воспитатель начинает каждое утро с вопроса «О чём вы хотите сегодня спросить?», записывая все детские вопросы на отдельном плакате, а затем вместе с ребятами ищет на них ответы в книгах, экспериментах или приглашённых экспертах, поощряя любую форму любознательности).

Итогом формирующего этапа стало создание насыщенной, динамичной и мотивирующей речевой среды. Эта среда перестала быть нейтральным фоном и превратилась в активного «участника» образовательного процесса, который постоянно ставил детей перед необходимостью говорить, спрашивать, договариваться, объяснять и аргументировать в процессе решения увлекательных исследовательских задач.

Для реализации второго и третьего психолого-педагогического условия, мы разработали дополнительную общеразвивающую программу по формированию коммуникативно-речевой компетенции средствами исследовательских квестов в ДОО «Говори! Исследуй! Общайся!».

Цель реализации программы – формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1. Образовательная: расширять и активизировать словарный запас детей, формировать и совершенствовать грамматический строй речи, умение строить связные высказывания разных типов (описание, повествование, рассуждение) в процессе исследовательской деятельности.

2. Развивающая: развивать речевые и коммуникативные способности: умение четко формулировать вопросы и гипотезы, аргументировать свою точку зрения, договариваться со сверстниками, совместно планировать действия и презентовать результаты.

3. Воспитательная: воспитывать культуру общения, интерес к слову и родному языку, формировать позитивное и уважительное отношение к партнеру по диалогу, уверенность в себе как в успешном коммуникаторе.

Концептуальными основаниями программы выступают следующие подходы:

1. Задачный подход в формировании коммуникативно-речевой компетенции. Речь возникает и развивается в условиях необходимости решить значимую задачу (проблему). Основа исследовательского квеста –

цепочка последовательных речевых и коммуникативных задач (расспросить, объяснить, убедить, договориться, инструкцию). Преодоление этих задач мотивирует ребенка к поиску и использованию адекватных языковых средств, делает речь осмысленной и целеустремленной.

2. Партисипативный подход в формировании коммуникативно-речевой компетенции. Компетентность формируется в процессе равноправного взаимодействия и сотрудничества. Исследовательский квест строится как коллективный проект, где успех зависит от вклада каждого. Это создает естественную среду для диалога, распределения ролей, совместного принятия решений, разрешения конфликтов и взаимопомощи, где речь становится инструментом настоящей совместной деятельности.

3. Личностно-ориентированный подход в формировании коммуникативно-речевой компетенции. Признание уникальности речевого опыта и коммуникативных стилей каждого ребенка. Задачи квеста допускают разные пути решения и формы презентации результата. Это позволяет каждому ребенку проявить себя в комфортной для него роли (ведущего, исполнителя, критика, генератора идей) и развивать свою речь с опорой на сильные стороны, в индивидуальном темпе.

Данные подходы позволяют построить процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста с учетом следующих принципов:

1. Ситуативность и контекстность – данный принцип означает, что речевое развитие происходит не изолированно, а внутри понятной и увлекательной для ребенка ситуации исследовательского квеста. Речевые действия (спросить, объяснить, прочитать подсказку) носят осмысленный, практический характер и непосредственно связаны с контекстом деятельности, что повышает мотивацию и качество речи.

2. Диалогичность и интерактивность – данный принцип отражает суть коммуникативной компетенции как способности к взаимодействию.

Методика строится на создании множества ситуаций, требующих диалога: «ребенок – сверстник», «ребенок – группа», «ребенок – взрослый». Это развивает умение слушать, слышать, реагировать на реплику и вести равноправный разговор.

3. Проблемно-исследовательский характер – в основе каждого квеста лежит проблема или загадка, требующая решения. Для ее разрешения детям необходимо активно использовать речь: выдвигать версии, обсуждать способы проверки, искать информацию, делать выводы. Решение реальной проблемы делает речь инструментом мышления и познания.

4. Игровая интеграция и полифункциональность – принцип предполагает, что исследовательский квест является комплексной игровой средой, интегрирующей разные виды деятельности (познавательную, речевую, социальную, двигательную). В такой среде речь естественным образом выполняет множественные функции: регулятивную (организовать команду), познавательную (узнать новое), экспрессивную (выразить эмоции), что обеспечивает целостное развитие коммуникативно-речевой компетенции.

Организационный блок определяет последовательность практических шагов, ресурсы и форматы работы, необходимые для создания среды, где цифровые инструменты и семья становятся естественными союзниками в развитии речи и мышления ребёнка через исследовательские квесты.

Проведение каждого квеста представляет собой завершённый цикл, состоящий из трех ключевых этапов: подготовительного, основного (исполнительного) и рефлексивно-оценочного. Этапы реализуются последовательно и обеспечивают методическую целостность и максимальный развивающий эффект.

Программа реализуется через два взаимосвязанных и взаимодополняющих блока.

Блок 1. Цифровой квест-навигатор.

Цель: интеграция технологий как инструмента для развития информационно-коммуникативных навыков и обогащения речевой практики.

Каждый месяц дети в рамках тематического квеста осваивают конкретный цифровой инструмент (аудиозапись, фото, QR-коды, stop-motion, создание презентаций и т.д.) для решения исследовательской задачи. Технология выступает средством фиксации, поиска информации и особенно – создания мотивирующего контекста для сложных речевых действий (интервью, отчёт, защита проекта).

Итогом является накопленное портфолио цифровых продуктов, созданных детьми (мультфильмы, виртуальные туры), которые являются материальным свидетельством их коммуникативно-речевого роста.

Блок 2. Сообщество исследователей: детский сад + семья.

Цель: превращение родителей из пассивных зрителей в активных партнеров-соисследователей для обеспечения преемственности речевого развития.

Для каждого квеста из первого блока разработан параллельный «семейный трек». Он включает:

- 1) домашнее исследовательское задание, продолжающее тему сада;
- 2) конкретную форму участия родителей в жизни группы (как экспертов, помощников, зрителей-критиков).

Этот блок обеспечивает перенос речевых практик в естественную семейную среду.

Итогом является формирование единого речевого и ценностного пространства «ребенок-педагог-родитель», где коммуникативная компетенция поддерживается системно и непрерывно.

Для реализации разработанной программы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов было составлено тематическое планирование. Оно отражает последовательность работы,

содержание исследовательских квестов, формы организации деятельности и планируемые результаты.

Таким образом, на формирующем этапе исследования была осуществлена комплексная реализация трёх взаимосвязанных психолого-педагогических условий.

Во-первых, проведена целенаправленная трансформация развивающей предметно-пространственной среды. Созданные тематические центры («Интеллектуально-речевая лаборатория», «Диалогический театр», «Проблемный банк») превратили среду из нейтрального фона в активного участника образовательного процесса, ежедневно стимулирующего речевую активность через проблемно-игровые ситуации. Во-вторых, была разработана и внедрена дополнительная общеразвивающая программа «Говори! Исследуй! Общайся!», основанная на интеграции исследовательских квестов с цифровыми технологиями. Программа, построенная на задачном, партисипативном и личностно-ориентированном подходах, создала системный контекст для формирования информационно-коммуникативных навыков и речевой практики. В-третьих, в структуру программы был органично встроен блок партнёрского взаимодействия с семьями («Сообщество исследователей»), что обеспечило преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между детским садом и семьёй.

В совокупности реализованные условия сформировали целостную образовательную модель, где преобразованная среда, технологичные квесты и вовлечённые родители выступили единым ресурсом для целенаправленного развития коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников, что создало необходимые предпосылки для проведения контрольной диагностики и оценки эффективности проделанной работы.

Полученные результаты послужили основанием для перехода к следующему пункту исследования, в котором представлен анализ

результатов опытно-поисковой работы и оценка эффективности реализованной программы.

### 2.3 Анализ и обработка полученных результатов исследования

Констатирующий этап опытно-поисковой работы показал низкий уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста. Вследствие этого опытно-поисковая работа была направлена на реализацию психолого-педагогических условий по формированию коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Задачами контрольного этапа исследования являлись:

1. Проведение итоговой диагностики уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста после реализации формирующего эксперимента.

2. Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, для выявления динамики развития.

3. Проверка эффективности реализованного комплекса психолого-педагогических условий посредством статистической обработки результатов (оценка достоверности сдвига с помощью G-критерия знаков, парный критерий Уилкоксона).

4. Подтверждение или опровержение выдвинутой исследовательской гипотезы о влиянии методики исследовательских квестов на развитие коммуникативно-речевой компетенции.

Для изучения показателей сформированности коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе опытно-поисковой работы были применены те же методики, что и на начальном этапе исследования. При повторном проведении диагностики детям были предложены аналогичные задания.

Подробно рассмотрим результаты исследования, констатирующего и контрольного этапов по задачному компоненту коммуниктивно-речевой компетенции (методика оценки связной речи по О.С. Ушаковой). Представим полученные данные в гистограмме (рисунок 3).

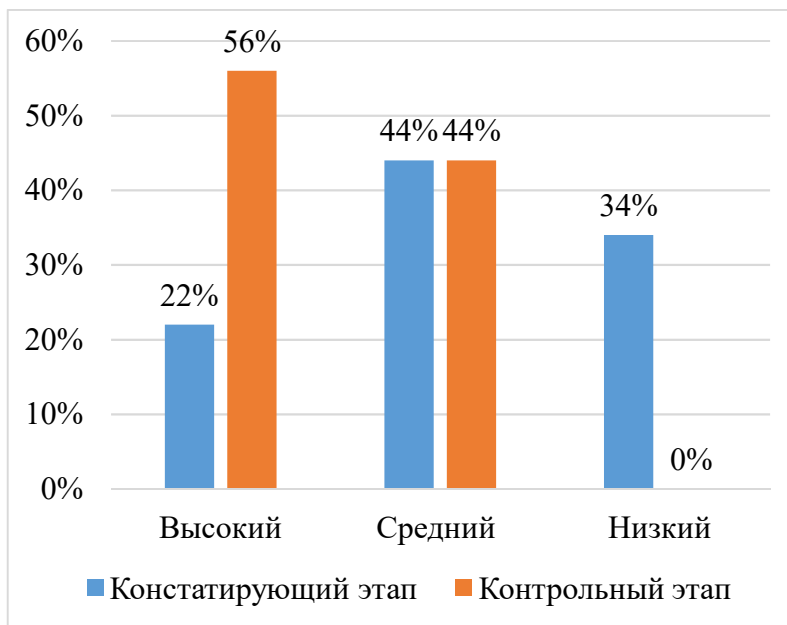


Рисунок 3 – Сравнительный анализ уровня сформированности задачного компонента коммуниктивно-речевой компетенции

Рассматривая рисунок 3, мы видим, что количество детей с низким уровнем по задачному компоненту уменьшилось на 34% (до 0%), в то время как количество детей с высоким уровнем увеличилось на 34%, а со средним уровнем осталось стабильным.

Для определения достоверных сдвигов формирования коммуниктивно-речевой компетенции между показателями на констатирующем и контрольном этапе по задачному критерию нами был использован G-критерий знаков. Данный метод позволяет определить, является ли преобладание положительных изменений над отрицательными статистически значимым.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу.

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) – изменения в уровне сформированности коммуниктивно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного

возраста после формирующего эксперимента носят случайный характер. Интенсивность положительных сдвигов (повышения уровня) статистически не превышает интенсивность отрицательных сдвигов (понижения уровня).

Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) – изменения в уровне сформированности коммуникативно-речевой компетенции являются закономерными. Интенсивность положительных сдвигов статистически значимо превышает интенсивность отрицательных, что свидетельствует об эффективности экспериментального воздействия.

Процедура расчета включает определение направления сдвига («+», «-», «0») для каждого ребенка по каждому критерию, исключение нулевых сдвигов и подсчет количества отрицательных сдвигов ( $G_{эмп.}$ ) с последующим сравнением с критическим значением ( $G_{кр.}$ ). Статистически значимым считался результат, при котором  $G_{эмп.} \leq G_{кр.}$

Представим математическую обработку результатов опытно-поискового исследования по задачному критерию (на основе баллов методики Ушаковой) в приложении 7.

Исходя из данных таблицы, представленной в приложении 7, мы видим, что положительных сдвигов (+) – 18; отрицательных сдвигов (-) – 0; нулевых сдвигов (0) – 5 (София Г., Александр Щ., а также дети, чьи баллы не изменились, но не указаны в исходных данных констатирующего этапа как имеющие максимальный балл 9).

Объем ненулевых сдвигов ( $N$ ) – 18.

Эмпирическое значение критерия ( $G_{эмп.}$ ) – 0 (количество отрицательных сдвигов).

Критические значения  $G$ -критерия для  $N=18$  согласно специальной таблице критических значений  $G$ -критерия знаков:

Для  $p \leq 0.05$  –  $G_{кр.} = 4$ ,

Для  $p \leq 0.01$  –  $G_{кр.} = 3$ .

Таким образом,  $G_{эмп.} (0) < G_{кр.} (3)$ , что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу на уровне значимости  $p \leq 0.01$ . Показатели по задачному

компоненту после опытно-поисковой работы стали статистически значимо выше.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы по партисипативному критерию (методика «Картинки» Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)). Рассмотрим результаты исследования, констатирующего и контрольного этапов коммуникативно-речевой компетенции по партисипативному критерию. Представим полученные данные в гистограмме (Рисунок 4).

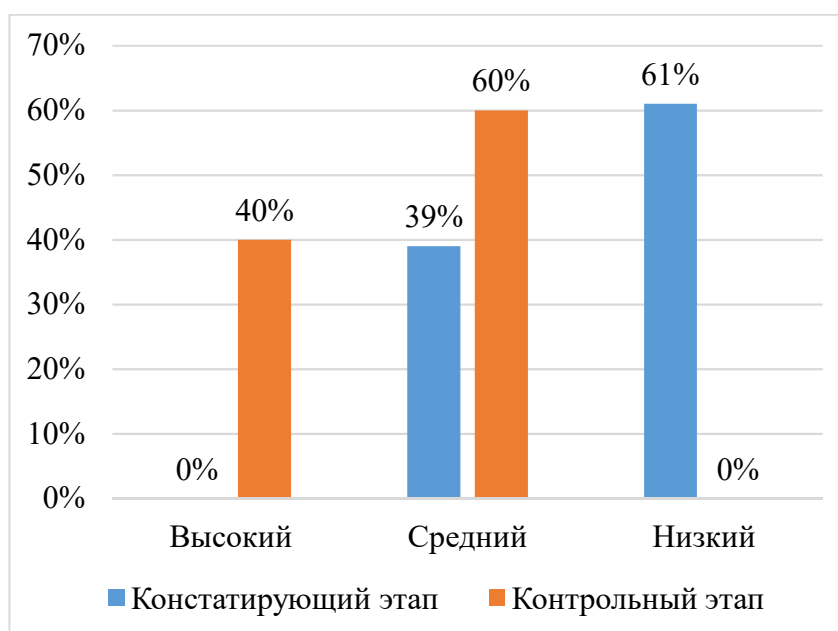


Рисунок 4 – Сравнительный анализ уровня сформированности партисипативного компонента коммуникативно-речевой компетенции в цифровой среде

Рассматривая рисунок 4, отмечается полная ликвидация низкого уровня и появление высокого уровня (40%). Количество детей со средним уровнем увеличилось на 21%. Для определения достоверных сдвигов формирования коммуникативно-речевой компетенции между показателями на констатирующем и контрольном этапе по партисипативному критерию нами был использован G-критерий знаков.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу для партисипативного компонента коммуникативно-речевой компетентности.

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) – интенсивность сдвигов в уровне сформированности партисипативного компонента (инициативности в диалоге, кооперации) у детей старшего дошкольного возраста в направлении его увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении его уменьшения. Изменения показателей, полученных по методике «Картинки» на контрольном этапе, статистически незначимы и могут быть объяснены случайными факторами.

Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) – интенсивность сдвигов в уровне сформированности партисипативного компонента у детей старшего дошкольного возраста в направлении его увеличения статистически значимо превосходит интенсивность сдвигов в направлении его уменьшения. Показатели по методике «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) после проведения опытно-поисковой работы достоверно превышают значения показателей до эксперимента.

Представим математическую обработку результатов опытно-поискового исследования по партисипативному критерию в приложении 8.

Исходя из данных таблицы, представленных в приложении 8, мы видим, что положительных сдвигов (+) – 23; отрицательных сдвигов (–) – 0; нулевых сдвигов (0) – 0.

Объем ненулевых сдвигов (N) – 23.

Эмпирическое значение критерия (Гэмп.) – 0 (количество отрицательных сдвигов).

Критические значения G-критерия для N=23 согласно специальной таблице критических значений G-критерия знаков:

Для  $p \leq 0.05$  –  $G_{кр.} = 5$ ,

Для  $p \leq 0.01$  –  $G_{кр.} = 4$ .

Таким образом, Гэмп. (0) <  $G_{кр.}$  (4), что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу на уровне значимости  $p \leq 0.01$ . Показатели по партисипативному компоненту коммуникативно-речевой компетентности в

условиях цифровой среды после экспериментальной работы стали статистически значимо выше.

Далее перейдем к третьему критерию коммуникативно-речевой компетенции – личностно-ориентированному. Рассмотрим результаты исследования, констатирующего и контрольного этапов по личностно-ориентированному критерию (наблюдение по Н.А. Коротковой). Представим полученные данные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительный анализ динамики оценки развивающей предметно-пространственной среды (РППС) по личностно-ориентированному критерию (наблюдение по Н.А. Коротковой)

Критерий оценки РППС	Максимальный балл	Констатирующий этап (баллы)	Контрольный этап (баллы)	Динамика (Δ баллов)	Качественная характеристика изменений
Насыщенность среды	12	6	11	+5	Увеличение количества речевых центров с 3 до 6, появление авторских дидактических материалов, внедрение системы регулярного тематического обновления контента.
Полифункциональность материалов и пространства	12	6	10	+4	Внедрение мобильных элементов и перегородок, увеличение вариативности использования материалов (с 2-3 до 5-6 способов), создание условий для спонтанных речевых ситуаций.
Стимулирование коммуникации и речевой инициативы	12	6	11	+5	Создание специальных зон для коллективных обсуждений и презентаций, увеличение доли материалов для парной и групповой работы, внедрение системы проблемных ситуаций, стимулирующих речевую активность.

Продолжение таблицы 10

ИТОГО	36	18	32	+14	Переход с допустимого (18/36) на оптимальный (32/36) уровень организации РППС. Среда стала трансформируемой, насыщенной и целенаправленно стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей.
-------	----	----	----	-----	---

На основании таблицы 10, мы можем сделать вывод, что реализация психолого-педагогических условий привела к качественной трансформации развивающей предметно-пространственной среды по всем диагностируемым параметрам. Переход РППС на оптимальный уровень с допустимого уровня (с 18 до 32 баллов) по критериям насыщенности, полифункциональности и стимулирования коммуникации создал необходимые условия, которые закономерно привели к достоверному развитию личностно-ориентированного компонента коммуникативно-речевой компетенции у дошкольников.

Для статистической оценки эффективности проведённой работы по преобразованию развивающей среды (личностно-ориентированный компонент) был применён парного критерия Уилкоксона.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу для личностно-ориентированного компонента коммуникативно-речевой компетенции.

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) – медиана разности между итоговыми оценками РППС на контрольном и констатирующем этапах равна нулю (внедрение психолого-педагогических условий не привело к статистически значимому изменению уровня развивающей предметно-пространственной среды, оцениваемого по личностно-ориентированному критерию).

Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) – медиана разности между итоговыми оценками РППС на контрольном и констатирующем этапах больше нуля

(внедрение психолого-педагогических условий привело к статистически значимому улучшению уровня развивающей предметно-пространственной среды, оцениваемого по личностно-ориентированному критерию).

Для расчета парного критерия Уилкоксона необходимо преобразовать таблицу 10. В таблице 11 представлены данные, необходимые для расчета парного критерия Уилкоксона.

Таблица 11 – Данные для парного сравнения оценок РППС по критериям личностно-ориентированного подхода (N=3)

Критерий оценки РППС	Констатирующий этап (ДО)	Контрольный этап (ПОСЛЕ)	Разность (D = ПОСЛЕ - ДО)
1. Насыщенность среды	6	11	+5
2. Полифункциональность	6	10	+4
3. Стимулирование коммуникации	6	11	+5

Далее необходимо проранжировать абсолютные величины разностей.

Представим их в таблице 12.

Таблица 12 – Расчёт знаковых рангов разностей для применения парного критерия Уилкоксона (N=3)

Критерий	Разность (D)	D  (модуль)	Ранг
Полифункциональность	+4	4	1
Насыщенность среды	+5	5	2,5
Стимулирование коммуникации	+5	5	2,5

Расчёт Т-критерия Уилкоксона был произведён по стандартной процедуре на основе суммы рангов разностей с положительным знаком.

Получаем положительные ранги (R+). Отрицательных рангов (R-) в данном случае нет, так как все изменения положительные.

Соответственно ранги распределились так: +1; +2,5; +2,5.

Статистика критерия Уилкоксона — это меньшая из двух сумм: сумма положительных рангов ( $W^+$ ) и сумма отрицательных рангов ( $W^-$ ).

$W^+ = 1 + 2.5 + 2.5 = 6$ ;  $W^- = 0$  (отрицательных рангов нет).

Следовательно,  $T = \min(W^+, W^-) = \min(6, 0) = 0$ .

Для малых выборок ( $N \leq 25$ , где  $N$  – количество ненулевых разностей) используется таблица критических значений  $T$ -статистики Уилкоксона.

В нашем случае  $N = 3$  (три пары наблюдений с ненулевой разностью). Уровень значимости возьмем стандартный  $\alpha = 0.05$  для одностороннего теста.

По таблице для  $N=3$  и  $\alpha=0.05$  (односторонний)  $T_{\text{крит}} = 0$ .

Согласно правилу, для одностороннего теста нулевая гипотеза ( $H_0$  об отсутствии изменений) отвергается, если расчетное  $T \leq T_{\text{крит}}$ .

Расчетное  $T = 0$ ;  $T_{\text{крит}} = 0$ .

$0 \leq 0$ , следовательно, мы отвергаем нулевую гипотезу.

Изменения в оценках РППС после применения психолого-педагогических условий являются статистически достоверными на уровне значимости  $p < 0.05$ .

Применение парного критерия Уилкоксона показало, что положительные изменения в оценках РППС по всем трём критериям личностно-ориентированного подхода являются статистически значимыми ( $T = 0$ ,  $p \leq 0.05$ ). Это означает, что наблюдаемое улучшение (переход с 18 до 32 баллов,  $\Delta = +14$ ) не может быть объяснено случайными факторами и с высокой вероятностью обусловлено именно внедрением разработанных психолого-педагогических условий.

Таким образом, экспериментальная гипотеза ( $H_1$ ) подтверждается – реализованные условия достоверно повысили качество развивающей предметно-пространственной среды, переводя её с допустимого на оптимальный уровень организации.

Для объективной оценки эффективности реализации психолого-педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции так же по задачному критерию средствами исследовательских квестов было проведено повторное анкетирование.

С целью анализа изменений в организации речевой среды в семье после реализации практического направления работы с родителями была проведена повторная диагностика. Результаты, отражающие особенности речевой среды в семьях воспитанников, представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Речевая среда в семье (N=23)

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
1. Частота чтения книг	Ежедневно	11	47.8
	2-3 раза в неделю	9	39.1
	1 раз в неделю	2	8.7
	Реже одного раза в неделю	1	4.3
Динамика:	Ежедневное чтение выросло с 21.7% до 47.8%		
2. Обсуждение прочитанного	Всегда, подробно обсуждаем	10	43.5
	Иногда, задаю вопросы	11	47.8
	Редко	2	8.7
	Не обсуждаем	0	0
Динамика:	Систематическое обсуждение выросло с 17.4% до 43.5%		
3. Виды речевой деятельности*	Составление рассказов	17	73.9
	Заучивание стихов	19	82.6
	Пересказ прочитанного	14	60.9
	Описание предметов	16	69.6

Продолжение таблицы 13

	Другие формы	9	39.1
Динамика:	Использование продуктивных видов речи (рассказы, описание) выросло в ~2 раза		

Данные, представленные в таблице 13, свидетельствуют о положительных изменениях в речевой среде семей воспитанников. Отмечается увеличение количества родителей, использующих разнообразные формы речевого общения с детьми, что способствует созданию благоприятных условий для развития речи в домашних условиях.

Для выявления изменений в представлениях родителей о речевом развитии своего ребёнка была проведена повторная оценка данного показателя. Результаты анализа оценки речевого развития детей родителями представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Оценка речевого развития ребенка (N=23)

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
4. Словарный запас	Богатый	8	34.8
	Достаточный	13	56.5
	Ограниченный	2	8.7
	Затрудняюсь ответить	0	0
Динамика:	Оценка «богатый» выросла с 13.0% до 34.8%		
5. Связность речи	Всегда развернутые высказывания	9	39.1
	В основном связная	13	56.5
	Частые трудности	1	4.3
	Отдельные фразы	0	0

*Продолжение таблицы 14*

Динамика:	Уверенность в связной речи выросла с 8.7% до 39.1%		
-----------	--	--	--

Анализ данных, представленных в таблице 14, показывает увеличение количества детей с богатым и достаточным словарным запасом, а также повышения у детей уровня связной речи. Также родители стали более адекватно оценивать уровень речевого развития детей и отмечать динамику его изменений.

С целью определения изменений в характере совместной деятельности родителей и детей в процессе общения была проведена повторная диагностика данного показателя. Полученные результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Совместная деятельность и общение (N=23)

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
6. Целенаправленные занятия	Регулярно	10	43.5
	Периодически	12	52.2
	Редко	1	4.3
	Не занимаюсь специально	0	0
Динамика:	Регулярность занятий выросла с 17.4% до 43.5%		
7. Ситуации общения*	Совместные игры	21	91.3
	Прогулки	20	87.0
	Бытовые дела	22	95.7
	Специальные занятия	12	52.2
	Другие ситуации	7	30.4

Продолжение таблицы 15

Динамика:	Использование бытовых ситуаций для общения стало почти универсальным (с 78.3% до 95.7%)		
-----------	---	--	--

Результаты, представленные в таблице 15, отражают увеличение частоты и разнообразия форм совместной деятельности родителей и детей в общении. Это свидетельствует о росте речевой активности детей и усилении роли родителей в развитии коммуникативных умений.

Для анализа эффективности взаимодействия родителей с дошкольной образовательной организацией была проведена повторная оценка данного направления работы. Результаты, отражающие характер и уровень взаимодействия родителей с ДОО, представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Взаимодействие с дошкольным учреждением (N=23)

Вопрос	Варианты ответов	Количество	%
8. Информация от педагогов	Регулярно	15	65.2
	На собраниях	7	30.4
	Редко	1	4.3
	Не получаю	0	0
Динамика:	Регулярный канал информации вырос с 26.1% до 65.2%		
9. Формы сотрудничества*	Консультации	21	91.3
	Практикумы	19	82.6
	Совместные занятия	15	65.2
	Методические материалы	21	91.3
	Другие формы	7	30.4

*Продолжение таблицы 16*

Динамика:	Активные формы сотрудничества (практикумы, совместные занятия) стали преобладающими		
-----------	---	--	--

Данные, представленные в таблице 16, свидетельствуют об активизации взаимодействия родителей с дошкольной образовательной организацией. Отмечается повышение заинтересованности родителей в совместной работе и их участие в мероприятиях, направленных на развитие коммуникативно-речевой компетентности детей. Кроме того, отмечается повышение уровня взаимодействия родителей с дошкольной образовательной организацией, что подтверждает эффективность практического направления работы с родителями в рамках проведённого исследования.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов проведен с помощью парного критерия Уилкоксона (Т-критерий Уилкоксона), предназначенного для оценки сдвига в показателях измеряемых признаков.

Для статистической проверки эффективности психолого-педагогических условий были выдвинуты следующие гипотезы.

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) – реализация комплекса психолого-педагогических условий (организация РППС, интеграция цифровых технологий, партнёрское взаимодействие с семьёй) не приводит к статистически значимому улучшению характеристик речевой среды семьи и оценок речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) – реализация комплекса психолого-педагогических условий приводит к статистически значимому улучшению характеристик речевой среды семьи и оценок речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Уровень значимости принят  $\alpha = 0.01$ .

Для проверки гипотез был применён парный критерий Уилкоксона (Т-критерий Уилкоксона), предназначенный для сравнения двух зависимых выборок (замеров «до» и «после») в случае порядковых данных. Из анкеты для количественного анализа мы отобрали 5 ключевых индикаторов, отражающих ядро изменений:

1. Частота чтения книг
2. Обсуждение прочитанного
3. Оценка словарного запаса ребенка
4. Оценка связности речи ребенка
5. Регулярность целенаправленных занятий

Ответы на каждый вопрос были переведены в ранговую балльную шкалу (1-4 балла), где более высокий балл соответствует более благоприятному показателю (таблица 17). Для каждого родителя был вычислен суммарный балл по 5 индикаторам на констатирующем и контрольном этапах, а затем определены разности (d) между ними.

Таблица 17 – Шкала перевода ответов в баллы для статистического анализа

№ вопроса	Содержание вопроса	Варианты ответов (от худшего к лучшему)	Присвоенный балл (ранг)
1	Частота чтения книг	Реже одного раза в неделю	1
		1 раз в неделю	2
		2-3 раза в неделю	3
		Ежедневно	4
2	Обсуждение прочитанного	Не обсуждаем	1
		Редко	2
		Иногда, задаю вопросы	3
		Всегда, подробно обсуждаем	4

Продолжение таблицы 17

3	Словарный запас ребенка (оценка родителя)	Затрудняюсь ответить / Ограниченный*	1
		Ограниченный	2
		Достаточный	3
		Богатый	4
4	Связность речи ребенка (оценка родителя)	Отдельные фразы	1
		Частые трудности	2
		В основном связная	3
		Всегда развернутые высказывания	4
5	Регулярность целенаправленных занятий	Не занимаюсь специально	1
		Редко	2
		Периодически	3
		Регулярно	4

В анализе ответы «Затрудняюсь ответить» (1 случай «до») и «Ограниченный» были объединены в низшую категорию с баллом 1, так как оба отражают низкую оценку развития. После реализации психолого-педагогических условий таких ответов не зафиксировано.

Расчёт Т-критерия Уилкоксона был произведён по стандартной процедуре на основе суммы рангов разностей с положительным знаком.

Количество значимых пар (N): 22 (из 23 пар, одна пара имела нулевую разность и была исключена).

Эмпирическое значение критерия (Тэмп): 21 (меньшая из сумм рангов).

Критическое значение Ткрит: для  $N=22$  при уровне значимости  $p \leq 0.01$  для направленной гипотезы Ткрит = 66.

Так как Тэмп (21) < Ткрит (66), нулевая гипотеза ( $H_0$ ) отвергается на высоком уровне значимости ( $p < 0.01$ ). Полученные данные позволяют принять альтернативную гипотезу ( $H_1$ ).

Результаты статистического анализа с применением парного критерия Уилкоксона объективно подтверждают эффективность реализованного комплекса психолого-педагогических условий. Выявленный сдвиг в оценках родителей после формирующего этапа не является случайным. Количественный анализ показывает, что произошли достоверные улучшения по всем ключевым индикаторам: частоте и качеству речевого взаимодействия в семье, оценке уровня речевого развития детей, а также в системности взаимодействия семьи с ДОО.

Проведённый сравнительный и статистический анализ данных констатирующего и контрольного срезов однозначно свидетельствует об эффективности реализованного комплекса психолого-педагогических условий. Внедрение методики, основанной на исследовательских квестах, привело к статистически достоверной положительной динамике в развитии всех компонентов коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые достижения:

1. По задачному компоненту (речь как инструмент) произошло качественное улучшение: низкий уровень полностью преодолён, а доля детей с высоким уровнем возросла на 34%. Статистическая значимость сдвига подтверждена на высоком уровне ( $p \leq 0.01$ ).

2. Наиболее значительная трансформация зафиксирована в партисипативном компоненте, связанном с общением в цифровой среде. Исходный низкий уровень (61%) был полностью ликвидирован, а высокий

уровень впервые проявился у 40% воспитанников. Этот прогресс также является статистически значимым ( $p \leq 0.01$ ).

3. По личностно-ориентированному компоненту достоверно ( $p \leq 0.05$ ) улучшилось качество развивающей среды – она перешла с допустимого на оптимальный уровень организации (с 18 до 32 баллов), что создало необходимые условия для проявления детской речевой инициативы и адаптивности.

4. Взаимодействие с родителями перешло на качественно новый уровень. Зафиксированы статистически значимые положительные изменения в семейной речевой практике, оценке родителями речевого развития детей и активности их сотрудничества с дошкольной организацией ( $p < 0.01$ ).

Результаты контрольного этапа позволяют принять основную гипотезу исследования. Доказано, что целенаправленное формирование коммуникативно-речевой компетенции у старших дошкольников успешно осуществляется при системной реализации трёх взаимосвязанных условий:

- организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

- интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста;

- создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

Полученные данные подтверждают практическую значимость и эффективность разработанной методики.

## Выводы по главе 2

В результате опытно-поисковой работы была успешно реализована программа формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов. Работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе диагностика, включая анкетирование родителей, выявила системные проблемы: низкий уровень коммуникативно-речевой компетенции у большинства детей, недостаточно развитая речевая среда и низкая вовлечённость семей в целенаправленное речевое развитие. Анкетирование показало, что только 21,7% родителей ежедневно читают с детьми, 47,8% редко обсуждают прочитанное, а 60,9% занимаются развитием речи нерегулярно. Родители выражали высокую потребность в методической поддержке (78,3%), но получали информацию в основном только на собраниях.

На формирующем этапе были реализованы три психолого-педагогических условия:

- организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций;

- интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста;

- создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

Была апробирована авторская программа «Говори! Исследуй! Общайся!», основанная на задачном, партисипативном и личностно-ориентированном подходах.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику по всем критериям:

- по задачному компоненту (связная речь) количество детей с высоким уровнем выросло на 34%, низкий уровень отсутствует.

- по партисипативному компоненту (коммуникация в цифровой среде) высокий уровень достигнут у 40% детей, низкий уровень полностью устранён.

- по личностно-ориентированному компоненту (организация среды) РППС перешла с допустимого на оптимальный уровень.

- данные анкетирования (относящегося так же к задачному компоненту) по завершении эксперимента отразили рост вовлечённости родителей: увеличилась частота совместного чтения и обсуждения, семьи стали активнее использовать речевые игры и методические материалы, предоставленные в рамках квестов.

Статистическая обработка данных (G-критерий знаков, критерий Уилкоксона) подтвердила достоверность положительных изменений.

Реализованная система психолого-педагогических условий, основанная на использовании исследовательских квестов, является эффективной и способствует значительному повышению уровня коммуникативно-речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования подтверждена.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено теоретическому обоснованию и практической разработке программы формирования коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами исследовательских квестов.

В процессе работы был осуществлен всесторонний теоретический анализ проблемы, позволивший уточнить содержание и структуру коммуникативно-речевой компетенции как интегративной системы, включающей речевой, коммуникативный и прагматический компоненты. Было установлено, что исследовательский квест является адекватным и высокоэффективным педагогическим средством для развития данной компетенции, поскольку его игровая, проблемно-поисковая и коллективная природа создает естественную, мотивированную среду для речевой практики и коммуникативного взаимодействия.

На основе проведенного анализа были определены и научно обоснованы психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством квест-технологии: организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей речевую активность и совместную деятельность детей через создание проблемно-игровых ситуаций; интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс, способствующая формированию информационно-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста; создание системы партнерского взаимодействия педагогов с родителями, направленной на совместную деятельность по разработке и реализации исследовательских квестов, обеспечивающих преемственность в развитии коммуникативно-речевых навыков между дошкольной организацией и семьей.

Реализация данных условий в рамках опытно-поисковой работы, включавшей констатирующий, формирующий и контрольный этапы, подтвердила их эффективность. Была разработана и апробирована программа «Говори! Исследуй! Общайся!», основанная на задачном, партисипативном и личностно-ориентированном подходах.

Сравнительный анализ результатов диагностики на начальном и завершающем этапах эксперимента выявил устойчивую положительную динамику по всем выделенным критериям (задачному, партисипативному, личностно-ориентированному). Статистическая обработка данных (G-критерий знаков, критерий Уилкоксона) подтвердила достоверность произошедших изменений. Значительно улучшились показатели связной речи, коммуникативной инициативы детей в цифровой среде, а также качество развивающей среды. Анкетирование родителей продемонстрировало рост их педагогической компетенции и активности в совместной речевой работе с детьми.

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое полное подтверждение: формирование коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективнее при реализации комплекса выделенных психолого-педагогических условий средствами исследовательских квестов.

Практическая значимость работы заключается в разработке и успешной апробации программы, методических материалов и модели организации работы, которые могут быть внедрены в широкую практику дошкольных образовательных организаций для совершенствования речевого развития детей.

Цель исследования достигнута, задачи решены. Перспективой дальнейшей работы может стать адаптация предложенной модели для детей с особыми образовательными потребностями, а также разработка цифровой платформы для поддержки сетевого взаимодействия педагогов и родителей в рамках реализации квест-технологии.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – ISBN 5-7695-0381-7.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2018. – 432 с. – ISBN 978-5-906913-34-6.
3. Арнаутова Е. П. Педагог и семья: основы взаимодействия / Е. П. Арнаутова. – Москва : Карапуз, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-9046-7363-1.
4. Артемова Л. В. Игра и ее роль в формировании коммуникативных навыков у дошкольников / Л. В. Артемова, Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 34-42.
5. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : методическое пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2004. – 128 с. – ISBN 5-86775-095-2.
6. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2015. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-241-5.
7. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре : методическое пособие / О. А. Бизикова. – Москва : Скрипторий 2003, 2010. – 136 с. – ISBN 978-5-98527-156-4.
8. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – ISBN 5-85270-230-7.
9. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 256 с. – ISBN 5-89112-042-3.
10. Васильева А. Н. Основы культуры речи / А. Н. Васильева. – Москва : Русский язык, 1990. – 247 с. – ISBN 5-200-00925-3.

11. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1986. – 228 с.
12. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве : пособие для педагогов ДОУ / Н. Е. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с. – ISBN 5-86775-365-X.
13. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 1972. – 614 с.
14. Ворошнина Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста / Л. В. Ворошнина. – Пермь : Пермский государственный педагогический институт, 1991. – 98 с.
15. Ворошнина Л. В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Л. В. Ворошнина. – Пермь : ПГПУ, 2018. – 120 с. – ISBN 978-5-85218-987-6.
16. Воронович Е. А. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников в группах различной направленности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Е. А. Воронович. – Санкт-Петербург, 2018. – 194 с.
17. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243-432.
18. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.
19. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-89357-205-2.
20. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
21. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 214 с.

22. Гризик Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет : методическое пособие / Т. И. Гризик, Е. В. Савушкина. – Москва : Просвещение, 2016. – 160 с. – ISBN 978-5-09-045789-6.
23. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-85523-057-7.
24. Данилина Т. А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 4. – С. 22-28.
25. Жебровская О. О. Международный вебинар «Живые квесты в образовании (современные образовательные технологии)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html> (дата обращения: 04.06.2025).
26. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова. – Москва : Просвещение, 1994. – 320 с. – ISBN 5-09-005042-8.
27. Запорожец А. В. Психология развития ребенка / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 320 с.
28. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева. – Москва : Академия, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-7339-7.
29. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-184-3.
30. Карабанова О. А. Возрастная психология : конспект лекций / О. А. Карабанова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 240 с. – ISBN 5-8112-1353-0.
31. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1976. – 356 с.
32. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 264 с. – ISBN 5-02-010936-5.

33. Кашницкий В. И. Структура коммуникативной компетентности / В. И. Кашницкий // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 143-151. – ISSN 2073-8528.
34. Когут А. А. Развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / А. А. Когут. – Москва, 2019. – 231 с.
35. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с изм. от 01.07.2020).
36. Концепция развития цифровой образовательной среды / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва : Минпросвещения России, 2020. – 48 с.
37. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – Москва : Линка-Пресс, 2007. – 208 с. – ISBN 978-5-8252-0054-7.
38. Короткова Н. А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов. – Москва : Линка-Пресс, 2002. – 112 с. – ISBN 5-85219-077-4.
39. Короткова Н. А. Предметно-пространственная среда детского сада / Н. А. Короткова, Г. В. Глушкова, С. И. Мусиенко; – Москва : Линка-пресс, 2010. – 64 с. – ISBN 978-5-904346-07-7.
40. Кожина Ю. В. Квест-технология в дошкольном образовании / Ю. В. Кожина, Н. П. Кирченко, // Совушка. – 2018. – № 1(11). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/11/> (дата обращения: 19.10.2025).
41. Кугучинский В. М. Развитие речи младших школьников : учеб. пособие / В. М. Кугучинский. – Москва : Просвещение, 2015. – 192 с. – ISBN 978-5-09-035874-2.
42. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1975. – 256 с.
43. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

44. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
45. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 320 с.
46. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
47. Лисина М. И. Проблемы психологии общения / М. И. Лисина. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 216 с. – ISBN 5-87224-107-9.
48. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-388-00493-2.
49. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
50. Лявукова Е. В. Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников посредством подвижных игр в ДОУ / Е. В. Лявукова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2023. – № 8. – С. 2-6. – EDN OXBKSQ.
51. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – ISBN 5-93878-086-1.
52. Моторина И. В. Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи / И. В. Моторина // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 3(55). – С. 85-92. – ISSN 1993-8759.
53. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2019. – 240 с. – ISBN 978-5-4468-0168-7.
54. Мунирова Л. Р. Коммуникативное развитие дошкольников / Л. Р. Мунирова. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-9949-1892-7.
55. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 608 с. – ISBN 5-7695-2648-5.

56. Новоселова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда детства / С. Л. Новоселова. – Москва : Просвещение, 1995. – 168 с.
57. Осяк С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 157. – EDN TXUXGN.
58. Овсянникова М. А. Формирование исследовательского мышления старших дошкольников посредством квест-технологии / М. А. Овсянникова // Служение педагогическому делу : сб. ст. II Междунар. проф.-исслед. конкурса, Петрозаводск, 31 окт. 2021 г. Т. Ч. 1. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. – С. 93-97. – EDN RFAYBD.
59. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии : учебное пособие / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Нижний Новгород : НГПУ, 2011. – 221 с. – ISBN 978-5-85219-487-0.
60. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина. – Москва : Новая школа, 1993. – 102 с.
61. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. – Москва : Педагогика, 1977. – 272 с.
62. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2001. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-8.
63. Полонский В. М. Словарь-справочник по педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Академия, 2018. – 512 с. – ISBN 978-5-534-06290-0.
64. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. В. Проняева. – Москва, 2016. – 189 с.
65. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.

66. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – ISBN 5-314-00016-4.
67. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстников / А. Г. Рузская. – Москва : Педагогика, 1989. – 216 с.
68. Самохина О. Н. Игра - квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками / О. Н. Самохина // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2017. – Т. 1, № 3. – С. 36-39. – EDN YGDDDP.
69. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, причесмотр и уход за детьми: СанПиН 2.4.3648-20 / Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. – Москва : Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2021. – 55 с.
70. Северьянов А. А. Цифровая трансформация дошкольного образования : монография / А. А. Северьянов. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2022. – 176 с. – ISBN 978-5-90731-789-4.
71. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN 5-87953-099-5.
72. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 350 с. – ISBN 978-5-9268-0750-5.
73. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2014. – 384 с. – ISBN 978-5-9219-0634-2.
74. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по

специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 365, [1] с. – (Учебник для вузов). – ISBN 978-5-691-00893-1.

75. Смирнова Е. О. Детский сад. Оценка предметно-развивающей среды / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. – 2010. – № 4. – С. 32-37.

76. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников / Е. О. Смирнова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2020. – 160 с. – ISBN 978-5-4315-1279-6.

77. Смирнова Е. О. Современная детская игра: проблемы и перспективы / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 5. – С. 4-10.

78. Смирнова Е. О. Современные формы организации взаимодействия с семьей / Е. О. Смирнова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2021. – 128 с. – ISBN 978-5-4315-1464-6.

79. Соколова О. А. Квест-технологии в дошкольном образовании / О. А. Соколова // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 45-49.

80. Солдатенко К. Ю. Формирование иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. Ю. Солдатенко. – Ростов-на-Дону, 2020. – 207 с.

81. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва : Мозаика-Синтез, 2002. – 224 с. – ISBN 5-86775-062-6.

82. Сыченко Т. А. Развитие коммуникативной компетентности старшего дошкольника посредством театрализованной деятельности / Т. А. Сыченко, Е. Л. Афанасенкова // Шамовские педагогические чтения : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. В 2-х ч., Москва, 22–25 янв. 2022 г. Т. Ч. 2. – Москва : Научная школа управления образовательными системами, 2022. – С. 828-837. – EDN ANNOAX.

83. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии : пособие / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : Просвещение, 1995. – 291 с. – ISBN 5-09-006457-7.
84. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников : программа и методические рекомендации / О. С. Ушакова, Л. Г. Шадрина, В. И. Яшина. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с. – ISBN 5-89939-076-9.
85. Ушакова О. С., Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Владос, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-691-00171-0.
86. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028.
87. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021).
88. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019).
89. Филиппова О. Г. Языковая личность ребенка-дошкольника: природа социальных метаморфоз : монография / О. Г. Филиппова. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2019. – 200 с. – ISBN 978-5-907130-78-5.
90. Хузеева Г. Р. Коммуникативная компетентность дошкольников: диагностика и развитие : методическое пособие / Г. Р. Хузеева. – Москва : Национальное образование, 2021. – 128 с. – ISBN 978-5-4454-1442-2.
91. Чиркина Г. В. Методика развития речи дошкольников / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-09-035873-5.
92. Шадрина Л. Г. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста : монография / Л. Г. Шадрина. – Москва : ТЦ Сфера, 2013. – 176 с. – ISBN 978-5-9949-0737-2.

93. Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника / Н. Х. Швачкин. – Москва : Педагогика, 1987. – 96 с.
94. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-4080-1.
95. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с. – ISBN 5-691-00296-1.
96. Яковлева Н. В. Исследовательские квесты как средство развития познавательной активности дошкольников / Н. В. Яковлева // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 1. – С. 56-61.
97. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей : учебное пособие / В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-5567-6.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### Оценка связной речи (по О.С. Ушаковой)

Цель диагностики: комплексная оценка уровня коммуникативно-речевой компетенции.

Объект: речевое поведение ребенка в условиях специально организованной коммуникации. Оценивается его способность самостоятельно, с минимальной помощью взрослого, справляться с предложенными речевыми задачами, что напрямую отражает уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции – связной монологической речи.

На основе анализа выполненных заданий определяется общий уровень развития связной речи, который является интегральным показателем коммуникативно-речевой компетенции. Оценка проводится по следующим критериям:

1. Содержательность (информативность) рассказа – полнота отражения замысла, темы, фактическая точность.
2. Логичность и структура высказывания – последовательность изложения, наличие всех структурных частей (начало, середина, конец), использование связующих элементов.
3. Лексическое богатство – разнообразие используемой лексики, адекватное использование слов, в т.ч. обобщающих, синонимов, антонимов, образных выражений.
4. Грамматическая правильность – правильное построение предложений (простых, сложных), согласование слов, использование предлогов.

5. Самостоятельность и коммуникативная активность – способность начать и завершить высказывание, потребность в помощи экспериментатора, инициативность в общении.

Таблица 1 – Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции (на основе методики О.С. Ушаковой)

Уровень	Критериальная характеристика
Высокий	Ребенок активно и инициативно вступает в коммуникацию. Самостоятельно строит развернутые, логичные и связные высказывания (описательные, повествовательные). Использует богатый и точный словарь, сложные грамматические конструкции. Речь выразительна, эмоционально окрашена. При пересказе и составлении рассказа улавливает и передает основную идею, демонстрирует высокий уровень речевого творчества. Помощь взрослого не требуется.
Средний	Ребенок охотно общается, но проявляет меньшую речевую инициативу. Высказывания достаточно информативны, но могут быть менее развернутыми, возможны незначительные логические нарушения. Словарный запас достаточный, но не отличается разнообразием. В речи используются в основном простые распространенные предложения. Может допускать отдельные грамматические ошибки. При выполнении заданий иногда требуется незначительная помощь взрослого (наводящие вопросы).
Низкий	Ребенок малоактивен и неинициативен в общении. Речь малосвязна, состоит из отдельных фраз или простых предложений. Словарный запас беден, ограничен бытовой тематикой. Наблюдаются частые грамматические ошибки, нарушение структуры предложений. При пересказе и составлении рассказов требуется постоянная помощь взрослого (повтор инструкций, наводящие вопросы). Ребенок затрудняется в построении самостоятельного высказывания.

Обработка результатов:

1. Каждый критерий (содержательность, логичность и т.д.) оценивается по 3-балльной шкале (3 – высокий уровень проявления, 2 – средний, 1 – низкий).

2. Выводится средний балл по каждому заданию и общий средний балл по всем заданиям.

3. На основе общего балла и качественного анализа определяется интегральный уровень коммуникативно-речевой компетентности каждого ребенка и группы в целом.

Общая шкала оценки:

Высокий уровень: 24-27 баллов.

Средний уровень: 18-23 балла.

Низкий уровень: 9-17 баллов.

Задания:

Задание 1. Составление описательного рассказа по предмету или картине.

Цель: Оценить лексико-грамматическую сторону речи (словарный запас, использование прилагательных, точность номинаций) и умение строить монологическое высказывание описательного типа.

Материал: Сюжетная картина (например, «Зимние забавы», «На детской площадке») или реальный предмет сложной структуры (игрушка, предмет обихода).

Инструкция: «Расскажи внимательно, что ты видишь на этой картине (об этом предмете)».

Критерии:

Полнота описания (3 балла).

Логическая последовательность (3 балла).

Использование средств выразительности (3 балла).

Задание 2. Пересказ литературного текста.

Цель: Оценить умение понимать и воспроизводить готовый речевой образец, строить связное повествовательное высказывание, использовать адекватные синтаксические конструкции.

Материал: Небольшой рассказ или сказка, доступный для понимания детям старшего дошкольного возраста (например, рассказы Л.Н. Толстого, Е. Чарушина).

Инструкция: «Я прочитаю тебе небольшой рассказ, а ты внимательно послушай и постарайся потом его пересказать».

Критерии:

Полнота передачи содержания (3 балла).

Сохранение логической последовательности (3 балла).

Грамматическая правильность (3 балла).

Задание 3. Составление рассказа из личного опыта (или творческого рассказа).

Цель: Оценить умение самостоятельно формулировать мысль, строить развернутое монологическое высказывание без опоры на наглядность, проявлять речевое творчество.

Инструкция: «Расскажи о своем любимом времени года (о своем питомце, о том, как ты ходил в зоопарк)» или «Придумай рассказ про...».

Критерии:

Развернутость высказывания (3 балла).

Оригинальность сюжета (3 балла).

Связность и логичность (3 балла).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты диагностики уровня коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста по задачному компоненту

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста по задачному компоненту

№ п/п	Имя ребенка	Возраст (лет)	Задание 1 (Описание)	Задание 2 (Пересказ)	Задание 3 (Творческий рассказ)	Общий балл	Уровень КРК
1	Артем Б.	6,2	2	2	2	6	Средний
2	София Г.	5,8	3	3	3	9	Высокий
3	Матвей К.	6,0	1	1	1	3	Низкий
4	Алиса М.	6,1	2	2	1	5	Средний
5	Дмитрий П.	5,9	3	2	2	7	Средний
6	Полина Р.	6,3	2	3	2	7	Средний
7	Иван С.	6,0	1	2	1	4	Низкий
8	Милана Т.	5,8	3	3	2	8	Высокий
9	Кирилл У.	6,2	2	1	2	5	Средний
10	Ева Ф.	6,1	1	1	1	3	Низкий
11	Марк Х.	5,9	2	2	2	6	Средний
12	Анна Ц.	6,0	3	2	3	8	Высокий
13	Лев Ч.	6,2	1	1	2	4	Низкий
14	Варвара Ш.	5,8	2	2	1	5	Средний
15	Александр Щ.	6,1	3	3	3	9	Высокий

*Продолжение таблицы 1*

16	Виктория Я.	6,0	2	1	1	4	Низкий
17	Глеб Л.	5,9	1	2	1	4	Низкий
18	Ульяна Д.	6,2	3	2	2	7	Средний
19	Тимофей Ж.	6,0	2	2	2	6	Средний
20	Арина З.	5,8	3	3	2	8	Высокий
21	Никита В.	6,1	1	1	2	4	Низкий
22	Ксения Н.	6,0	2	2	1	5	Средний
23	Роман О.	5,9	2	1	1	4	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Принципы организации ПРРС по Н.А. Коротковой.

Цель: оценка качества развивающей среды, стимулирующей речевую активность детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации исследовательских квестов.

Процедура проведения: диагностика осуществляется в три последовательных этапа, обеспечивающих объективность и полноту оценки. На этапе наблюдения проводится фиксация проявлений речевой активности детей в условиях самостоятельной деятельности. Экспертная оценка предполагает непосредственный анализ среды по установленным критериям.

Параметры оценки и диагностические показатели

#### 1. Насыщенность среды

Таблица 1– Показатели и критерии оценки

Показатель	3 балла (оптимально)	2 балла (допустимо)	1 балл (требует улучшения)
Наличие речевых центров активности	Созданы 4+ тематических речевых центра с четким зонированием: «Лаборатория звуков», «Театр слов», «Остров загадок», «Мастерская рассказов».	Имеются 2-3 речевых центра с базовым оснащением, зонирование выражено слабо.	Речевые центры отсутствуют или представлены формально.
Разнообразие дидактических материалов	10+ видов дидактических материалов по каждому направлению речевого развития, включая авторские разработки.	5-7 видов стандартных дидактических материалов.	Менее 5 видов материалов, ограниченный выбор.
Доступность речевых игр и пособий	Все материалы в открытом доступе, система хранения понятна детям, регулярное обновление.	Материалы доступны, но система хранения неудобна, обновление эпизодическое.	Материалы труднодоступны, хранятся в закрытых шкафах.

## 2. Полифункциональность

Таблица 2– Показатели и критерии оценки

Показатель	3 балла (оптимально)	2 балла (допустимо)	1 балл (требует улучшения)
Возможность трансформации пространства	Легко трансформируемое пространство, мобильные перегородки, модульная мебель, быстрая смена зонирования.	Ограниченные возможности трансформации, требуется помощь взрослого для изменений.	Пространство статично, возможности трансформации отсутствуют.
Многообразие способов использования материалов	Один материал имеет 5+ вариантов использования в разных видах речевой деятельности.	2-3 варианта использования материалов.	Материалы имеют только одно назначение.
Вариативность игровых ситуаций	Возможность создания 10+ различных игровых ситуаций на основе имеющихся материалов.	4-5 вариантов игровых ситуаций.	Ограниченный набор игровых ситуаций (1-2 варианта).

## 3. Стимулирование коммуникации

Таблица 3 – Показатели и критерии оценки

Показатель	3 балла (оптимально)	2 балла (допустимо)	1 балл (требует улучшения)
Наличие мест для коллективных обсуждений	Специально оборудованные зоны для дискуссий (круглые столы, мягкие пуфы, место для ведущего).	Есть места для обсуждений, но не оборудованы специально.	Отсутствие специально организованных мест для коллективных обсуждений.
Материалы для парной и групповой работы	10+ видов материалов, предназначенных для совместной деятельности (парные картинки, игры-диалоги и т.д.).	4-5 видов материалов для групповой работы.	Преобладание материалов для индивидуальной работы.
Зоны для презентаций и выступлений	Оборудованная мини-сцена, аудитория для зрителей, технические средства для презентаций.	Есть место для выступлений, но отсутствует специальное оборудование.	Отсутствие специально организованного пространства для презентаций.

Продолжение таблицы 3

Стимулирование речевой инициативы	Среда речевую содержит ситуации, речевого решения.	провоцирует активность, проблемные требующие	Отдельные элементы среды стимулируют речевую активность.	Среда способствует проявлению речевой инициативы.	не
-----------------------------------	--	--	--	---	----

Далее подробно рассмотрим протокол оценки РППС.

**ПРОТОКОЛ ОЦЕНКИ РППС**

Образовательное учреждение: \_\_\_\_\_

Группа: \_\_\_\_\_

Дата проведения: \_\_\_\_\_

Эксперт: \_\_\_\_\_

В таблице 4 представим сводную таблицу оценки.

Таблица 4 – Сводная таблица оценки

Критерий	Показатель	Баллы	Примечания и рекомендации
НАСЫЩЕННОСТЬ	Наличие речевых центров активности		
	Разнообразие дидактических материалов		
	Доступность речевых игр и пособий		
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ	Возможность трансформации пространства		
	Многообразие способов использования материалов		
	Вариативность игровых ситуаций		

Продолжение таблицы 4

	Адаптивность среды под индивидуальные потребности		
СТИМУЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ	Наличие мест для коллективных обсуждений		
	Материалы для парной и групповой работы		
	Зоны для презентаций и выступлений		
	Стимулирование речевой инициативы		

Итоговый балл: \_\_\_\_\_ / 36 баллов

Шкала итоговой оценки: 28-36 баллов свидетельствует об оптимальном уровне организации среды; 18-27 баллов соответствует допустимому уровню с необходимостью частичной корректировки; 10-17 баллов указывает на недостаточный уровень организации среды; менее 10 баллов характеризует критический уровень, требующий кардинального пересмотра организации РППС.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

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

Данная методика использовалась для выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста в условиях использования цифровых технологий. Довольно полную характеристику речевого развития и способности детей к эффективной коммуникации в цифровой среде можно получить, наблюдая за их речевой активностью, использованием технической терминологии, пониманием назначения технологических средств и коммуникативной направленностью высказываний, проявляемых в процессе выполнения специально организованных заданий.

Процедура проведения диагностики: диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком в спокойной обстановке, исключающей отвлекающие факторы. Ребенку последовательно предъявляются 4-5 специально подобранных картинок, изображающих различные ситуации использования цифровых технологий (дети, работающие с интерактивной доской; ребенок, использующий планшет для образовательных целей; группа детей, просматривающих обучающий видеоролик и т.д.). Время проведения составляет 15-20 минут.

Инструкция и стимульный материал: ребенку предъявляется картинка со следующей инструкцией: «Рассмотри внимательно эту картинку и расскажи, что здесь происходит. Что делают дети? Как они используют технику? Для чего она нужна в этой ситуации?»

Стимульный материал включает: изображения современных цифровых устройств. Подробно рассмотрим каждый рисунок.

На рисунке 1 изображены дети, работающие с интерактивной доской во время исследовательского квеста.



Рисунок 1 – Дети работают с интерактивной доской во время исследовательского квеста

На рисунке 2 представлены дети, рассматривающие QR-код.



Рисунок 2 – Первый шаг в цифровой мир: ребёнок и QR-код

На рисунке 3 изображена группа детей, которая записывает аудиорассказ с помощью диктофона.



Рисунок 3 – Группа детей записывает аудиорассказ с помощью диктофона

На рисунке 4 представлены воспитатель и дети, которые просматривают созданный ими мультфильм.



Рисунок 4 – Воспитатель и дети просматривают созданный ими мультфильм

Критерии оценки и показатели: речевая активность оценивается через объем и сложность высказываний, способность к построению развернутых описаний и повествований. Высокий уровень характеризуется использованием сложных предложений и развернутых конструкций. Использование технических терминов отражает способность ребенка адекватно применять специальную лексику. Критерием оптимального уровня является точное использование 3 и более технических терминов в контексте.

Коммуникативная направленность проявляется в умении описывать взаимодействие между персонажами, понимании социального контекста изображенной ситуации.

Понимание назначения техники демонстрирует осознание ребенком функционального предназначения цифровых устройств и их роли в образовательном процессе.

Обработка результатов: каждый критерий оценивается по 3-балльной шкале:

- 3 балла - выраженное проявление качества;
- 2 балла - умеренное проявление;
- 1 балл - слабое проявление.

Уровневая дифференциация: высокий уровень 10-12 баллов; средний уровень 6-9 баллов; низкий уровень 4-5 баллов.

Интерпретация результатов: методика позволяет выявить не только актуальный уровень речевого развития, но и степень готовности детей к эффективному использованию цифровых технологий в образовательной деятельности. Полученные данные служат основой для проектирования индивидуальной работы по развитию коммуникативно-речевой компетенции в условиях цифровизации образования. Особую значимость имеют показатели, отражающие способность детей интегрировать техническую терминологию в связную речь и понимать коммуникативный потенциал цифровых средств в процессе совместной деятельности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты диагностики коммуникативно-речевой компетенции  
детей старшего дошкольного возраста по партисипативному компоненту в  
условиях цифровой среды, полученные с помощью методики «Картинки»  
(Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)

Таблица 1 – Оценка коммуникативно-речевой компетенции по партисипативному компоненту в цифровой среде

№	Имя ребенка	Речевая активность	Использование технических терминов	Коммуникативная направленность	Понимание назначения техники	Общий балл	Уровень
1	Артем Б.	1	1	2	1	5	Низкий
2	София Г.	2	2	2	2	8	Средний
3	Матвей К.	1	1	1	1	4	Низкий
4	Алиса М.	1	1	2	1	5	Низкий
5	Дмитрий П.	2	1	2	1	6	Средний
6	Полина Р.	2	1	2	1	6	Средний
7	Иван С.	1	1	1	1	4	Низкий
8	Милана Т.	2	2	2	2	8	Средний
9	Кирилл У.	1	1	1	1	4	Низкий
10	Ева Ф.	1	1	1	1	4	Низкий
11	Марк Х.	2	1	2	1	6	Средний
12	Анна Ц.	2	1	2	2	7	Средний
13	Лев Ч.	1	1	1	1	4	Низкий

*Продолжение таблицы 1*

14	Варвара Ш.	1	1	1	1	4	Низкий
15	Александр Щ.	2	2	2	2	8	Средний
16	Виктория Я.	1	1	1	1	4	Низкий
17	Глеб Л.	1	1	1	1	4	Низкий
18	Ульяна Д.	2	1	2	1	6	Средний
19	Тимофей Ж.	1	1	1	1	4	Низкий
20	Арина З.	2	1	2	2	7	Средний
21	Никита В.	1	1	1	1	4	Низкий
22	Ксения Н.	1	1	1	1	4	Низкий
23	Роман О.	1	1	1	1	4	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

«Развитие коммуникативно-речевой компетенции детей старшего дошкольного возраста»

Уважаемые родители! Приглашаем Вас принять участие в исследовании, направленном на изучение особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Ваши ответы помогут нам лучше понять условия формирования коммуникативно-речевой компетенции детей и разработать эффективные формы сотрудничества детского сада и семьи.

#### Раздел 1. Речевая среда в семье

1. Как часто Вы читаете книги вместе с ребенком?
  - Ежедневно
  - 2-3 раза в неделю
  - 1 раз в неделю
  - Реже одного раза в неделю
2. Обсуждаете ли Вы с ребенком прочитанные произведения?
  - Всегда, подробно обсуждаем содержание
  - Иногда, задаю вопросы по тексту
  - Редко
  - Не обсуждаем
3. Какие виды речевой деятельности Вы чаще всего практикуете с ребенком? (возможно несколько вариантов ответа)
  - Составление рассказов по картинкам
  - Заучивание стихотворений
  - Пересказ прочитанного
  - Описание окружающих предметов и явлений
  - Другие формы (укажите какие) \_\_\_\_\_

## Раздел 2. Оценка речевого развития ребенка

4. Как Вы оцениваете словарный запас Вашего ребенка?

- Богатый, использует разнообразные слова и выражения
- Достаточный для своего возраста
- Ограниченный, испытывает трудности в подборе слов
- Затрудняюсь ответить

5. Насколько связно и логично ребенок строит свои высказывания?

- Всегда строит развернутые, логичные высказывания
- В основном речь связная, но иногда бывают нарушения логики
- Часто испытывает трудности в построении связного

высказывания

- Речь преимущественно состоит из отдельных фраз

## Раздел 3. Совместная деятельность и общение

6. Как часто Вы занимаетесь с ребенком развитием речи целенаправленно?

- Регулярно, по определенной системе
- Периодически, по мере возможности
- Редко, от случая к случаю
- Не занимаюсь специально

7. В каких ситуациях Вы чаще всего общаетесь с ребенком?

(возможно несколько вариантов ответа)

- Во время совместных игр
- Во время прогулок
- В процессе бытовых дел
- Во время специальных занятий
- В других ситуациях (укажите каких) \_\_\_\_\_

## Раздел 4. Взаимодействие с дошкольным учреждением

8. Получаете ли Вы информацию от педагогов о речевом развитии Вашего ребенка?

- Да, регулярно и в полном объеме
- Иногда, на родительских собраниях
- Редко
- Не получаю

9. В каких формах сотрудничества по развитию речи ребенка Вы хотели бы участвовать? (возможно несколько вариантов ответа)

- Консультации специалистов
- Практикумы и мастер-классы
- Совместные с детьми занятия
- Получение методических материалов
- Другие формы (укажите какие) \_\_\_\_\_

10. Ваши пожелания и предложения по организации работы по развитию речи в детском саду:

---

---

---

Благодарим за участие в опросе! Ваши ответы помогут нам сделать сотрудничество более эффективным.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Математическая обработка результатов опытно-поискового  
исследования по задачному критерию (на основе баллов методики  
О.С. Ушаковой)

Таблица 1 – Сравнительный анализ уровней сформированности задачного компонента коммуникативно-речевой компетенции по методике О.С. Ушаковой и расчет для G-критерия знаков (n=23)

№ п/п	Имя ребенка	Балл (Констат. этап)	Балл (Контрольный этап)	Сдвиг (d = Контроль - Констат.)	Абсолютное значение сдвига  d	Ранг сдвига	Направление сдвига
1	Артем Б.	6	9	+3	3	22.5	+
2	София Г.	9	9	0	0	-	0
3	Матвей К.	3	7	+4	4	23.0	+
4	Алиса М.	5	8	+3	3	22.5	+
5	Дмитрий П.	7	9	+2	2	19.5	+
6	Полина Р.	7	9	+2	2	19.5	+
7	Иван С.	4	7	+3	3	22.5	+
8	Милана Т.	8	9	+1	1	10.5	+
9	Кирилл У.	5	8	+3	3	22.5	+
10	Ева Ф.	3	6	+3	3	22.5	+
11	Марк Х.	6	9	+3	3	22.5	+
12	Анна Ц.	8	9	+1	1	10.5	+
13	Лев Ч.	4	7	+3	3	22.5	+
14	Варвара Ш.	5	8	+3	3	22.5	+

*Продолжение таблицы 1*

15	Александр Щ.	9	9	0	0	–	0
16	Виктория Я.	4	6	+2	2	19.5	+
17	Глеб Л.	4	7	+3	3	22.5	+
18	Ульяна Д.	7	9	+2	2	19.5	+
19	Тимофей Ж.	6	9	+3	3	22.5	+
20	Арина З.	8	9	+1	1	10.5	+
21	Никита В.	4	7	+3	3	22.5	+
22	Ксения Н.	5	8	+3	3	22.5	+
23	Роман О.	4	6	+2	2	19.5	+

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Математическая обработка результатов опытно-поискового исследования по партисипативному критерию

Таблица 1 – Сравнительный анализ уровней сформированности партисипативного компонента коммуникативно-речевой компетенции (методика «Картинки») на констатирующем и контрольном этапе и расчет для G-критерия знаков

№ п/п	Имя ребенка	Балл (Констат. этап)	Балл (Контрольный этап)	Сдвиг (d = Контроль - Констат.)	Абсолютное значение сдвига  d	Ранг сдвига	Направление сдвига
1	Артем Б.	5	8	+3	3	21.5	+
2	София Г.	8	9	+1	1	6.5	+
3	Матвей К.	4	7	+3	3	21.5	+
4	Алиса М.	5	8	+3	3	21.5	+
5	Дмитрий П.	6	9	+3	3	21.5	+
6	Полина Р.	6	9	+3	3	21.5	+
7	Иван С.	4	8	+4	4	23.0	+
8	Милана Т.	8	9	+1	1	6.5	+
9	Кирилл У.	4	8	+4	4	23.0	+
10	Ева Ф.	4	7	+3	3	21.5	+
11	Марк Х.	6	9	+3	3	21.5	+
12	Анна Ц.	7	9	+2	2	14.5	+
13	Лев Ч.	4	8	+4	4	23.0	+
14	Барвара Ш.	4	8	+4	4	23.0	+

*Продолжение таблицы 1*

15	Александр Щ.	8	9	+1	1	6.5	+
16	Виктория Я.	4	8	+4	4	23.0	+
17	Глеб Л.	4	8	+4	4	23.0	+
18	Ульяна Д.	6	9	+3	3	21.5	+
19	Тимофей Ж.	4	8	+4	4	23.0	+
20	Арина З.	7	9	+2	2	14.5	+
21	Никита В.	4	8	+4	4	23.0	+
22	Ксения Н.	4	8	+4	4	23.0	+
23	Роман О.	4	8	+4	4	23.0	+