

Прилуцкая Маргарита Владимировна
воспитатель
МБДОУ МО «Д/С №173»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИГРА И ДИАЛОГ КАК ИНСТРУМЕНТЫ КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в современной образовательной практике наблюдается рост количества детей дошкольного возраста с нарушениями в социально-коммуникативной сфере. Целью данной работы являлась разработка и апробация системы коррекционно-воспитательной работы, направленной на развитие коммуникативных навыков у детей средней группы через игровую деятельность и диалогическое взаимодействие. В основу методики положены принципы культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и теория игровой деятельности Д.Б. Эльконина. За год систематической работы у 90% воспитанников сформировались устойчивые навыки разрешения конфликтов вербальными средствами, значительно сократилось количество агрессивных проявлений, возросла доля совместной игровой деятельности. Полученные результаты демонстрируют эффективность предложенных методов и могут быть рекомендованы для использования в работе дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дошкольники, коррекционная работа, игровая деятельность, диалогическая речь, коммуникативные навыки, сюжетно-ролевая игра.

1. Введение.

Социально-коммуникативное развитие признается одной из ключевых задач дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Формирование компетенций в этой сфере является фундаментом не только для успешной

адаптации и обучения ребенка в школе, но и для его гармоничной интеграции в социум на протяжении всей жизни.

Однако современная образовательная практика и наблюдения педагогов свидетельствуют о нарастающей тревожной тенденции: у все большего числа детей дошкольного возраста отмечается низкий уровень развития коммуникативных навыков. Это выражается в неумении выстраивать конструктивный диалог со сверстниками и взрослыми, в трудностях разрешения конфликтных ситуаций вербальными средствами, что зачастую приводит к проявлениям повышенной агрессивности или, напротив, к замкнутости и социальной пассивности. Данная проблема обуславливает необходимость поиска эффективных средств коррекционно-воспитательной работы, направленных на развитие социально-коммуникативной сферы дошкольников.

Целью данной статьи является обобщение и представление практического опыта по использованию игровой деятельности и диалогического взаимодействия как основных инструментов коррекционно-воспитательной работы по развитию социально-коммуникативных навыков у детей средней возрастной группы.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи.

1. Раскрыть теоретико-методологические основы развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста через игровую деятельность.
 2. Описать систему коррекционно-развивающих игр и методических приемов, направленных на вовлечение дошкольников в продуктивный диалог.
 3. Представить анализ результатов проведенной работы и сформулировать методические выводы.
2. Теоретическая основа и методы.

Ведущая роль игровой деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста является фундаментальным положением отечественной психолого-педагогической науки. Как подчеркивал Л.С. Выготский, игра представляет собой «арифметику социальных отношений», в которой ребенок не только познает смыслы человеческой деятельности, но и усваивает нормы и правила взаимодействия, подчиняясь им добровольно. Д.Б. Эльконин, развивая эту мысль, рас-

2 <https://interactive-plus.ru>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

сматривал игру как полигон для освоения социальных ролей и развития мотивационно-потребностной сферы, где происходит «ориентация в самых общих, функциональных проявлениях людей».

Однако, как справедливо отмечается в современных исследованиях (например, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), одной лишь стихийной игровой деятельности зачастую недостаточно для целенаправленного формирования коммуникативных компетенций, особенно у детей с низким уровнем коммуникации [3]. В этом контексте центральное значение приобретает диалог как основная форма речевого общения. Именно в диалоге со взрослым – носителем культурных норм – ребенок (по М.И. Лисиной) усваивает алгоритмы взаимодействия, которые позднее интериоризирует и переносит в общение со сверстниками [4]. Взрослый выступает проводником, который помогает перевести коммуникацию из неэффективной плоскости прямого действия («действие-толкание») в рефлексивную и социально приемлемую плоскость «слово-диалог».

Таким образом, теоретико-методологической основой представленного опыта работы выступил культурно-исторический подход Л.С. Выготского, теория деятельности и положения о ведущей роли игры Д.Б. Эльконина, а также концепция генезиса общения М.И. Лисиной.

Эмпирическая база и методы исследования.

Описываемая система работы была апробирована в средней группе (дети 4–5 лет) на базе «Центр развития – детский сад №173» в течение 2021–2022 учебного года. В выборку вошли 32 воспитанников, из них 22 ребенка с нормотипичным развитием, но демонстрирующих низкий уровень развития социально-коммуникативных навыков (трудности в установлении контакта, разрешении конфликтов, поддержании диалога), и 5 детей с заключениями ПМПК о ТНР (тяжелых нарушениях речи), для которых коммуникативные трудности являются вторичными.

В работе применялся комплекс методов:

- теоретические. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические. Включенное наблюдение за свободной и организованной игровой деятельностью детей, анализ продуктов деятельности (созданных детьми игровых ситуаций);

– практические. Организация и проведение цикла коррекционно-развивающих занятий с использованием сюжетно-ролевых, коммуникативных и дидактических игр, направленных на развитие диалогической речи.

Целью коррекционно-воспитательной работы стало целенаправленное формирование социально-коммуникативных навыков у детей средней группы через создание смоделированных ситуаций игрового и диалогического взаимодействия.

3. Система работы через игровую деятельность.

Основу коррекционно-развивающей работы составила система игровой деятельности, выстроенная по принципу от простого к сложному и реализованная через несколько взаимосвязанных блоков.

3.1. Сюжетно-ролевые игры как модель социальных отношений.

Ежедневная свободная и организованная сюжетно-ролевая игра выступала центральным инструментом работы. В группе были организованы тематические зоны («Кухня», «Больница», «Салон красоты», «Магазин», «Строители»), оснащенные необходимым атрибутивным материалом. Ключевой задачей педагога на первоначальном этапе было недирективное включение в игру в качестве равного партнера с целью ее обогащения и вербализации действий.

Пример реализации в игре «Салон красоты»: наблюдение показало, что девочки, исполняя роль мастера, действовали молча, ограничиваясь предметными манипуляциями. Стратегия вмешательства заключалась в принятии роли клиента и мягким провоцированием диалога через открытые вопросы: «Что Вы мне посоветуете?», «Расскажите, пожалуйста, о ваших услугах», «А эта процедура безболезненна?». Это моделировало для детей структуру профессионального общения. По мере усвоения шаблона дети начинали самостоятельно воспроизводить эти речевые модели в общении друг с другом, а игра обогащалась новыми сюжетами (обсуждение каталогов, акций, сложных процедур).

Пример реализации в игре «Больница»: первичная диагностика выявила, что игра сводилась к стереотипному действию «укол-прослушивание» без речевого сопровождения. Взрослый, включившись в игру в роли пациента, не только демонстрировал жалобы («Доктор, у меня горло сильно болит и температура»), но и актуализировал знания о других медицинских инструментах («А чем можно послушать сердце?», «Для чего нужен шприц?»), вовлекая в обсуждение других детей. Это привело к качественному преобразованию игры: появился предварительный опрос пациента, проговаривание действий («Сейчас я поставлю укол, будет немного больно, потерпи») и элементы эмпатии.

Ключевым принципом являлось ненавязчивое, аккуратное включение в игровой сюжет с целью его развития, а не директивного управления.

3.2. Коммуникативные игры как тренажер социального взаимодействия.

Для детей, испытывающих выраженные трудности в установлении контакта (в частности, для воспитанников с ТНР), сюжетная игра была малодоступна. Для них применялся блок специально организованных коммуникативных игр, направленных на отработку конкретных навыков: установление зрительного контакта, распознавание и выражение эмоций, вербальное и невербальное взаимодействие.

«Скажи комплимент соседу»: на начальном этапе дети испытывали значительные трудности, ограничиваясь шаблонными фразами. Работа велась последовательно: сначала обсуждение и демонстрация внешних комплиментов («Мне нравится твоя прическа»), затем – качеств характера и действий («Ты очень веселый», «Спасибо, что помог мне»). К концу года была отмечена положительная динамика: дети научились замечать и позитивно оценивать не только очевидные, но и внутренние качества сверстников.

«Угадай, чей голосок», «Зеркало»: данные игры были нацелены на развитие эмпатии, способности к подражанию, слухового и зрительного внимания, а также умения действовать по правилу и контролировать импульсивные реакции. Преодоление первоначального негативизма и непонимания правил потребовало терпеливого объяснения и многократного совместного проигрывания с воспитателем.

3.3. Режиссерские игры как метод индивидуальной коррекции.

Наиболее сложной задачей была работа с детьми, демонстрирующими сложности в коммуникации (Саша) и тяжелые нарушения речи (Глеб). Для них эффективным инструментом стали индивидуальные режиссерские игры (с кукольным домиком, фигурками людей и животных).

Для Саши игра стала безопасным пространством для проигрывания и обсуждения тревожащих его социальных ситуаций из жизни группы (адаптация к саду, конфликты). Через проговаривание действий и диалогов кукол, с помощью наводящих вопросов педагога, мальчик учился понимать причинно-следственные связи в общении и находить вербальные способы решения проблем.

Для Глеба игра была адаптирована: упор делался на невербальную коммуникацию (жесты, мимика) и отработку простых односложных и двусложных словесных инструкций и ответов в рамках смоделированного сюжета («Дай кукле чай», «Кукла спит»).

Таким образом, предложенная система игр, реализуемая на групповых и индивидуальных занятиях, позволила дифференцированно подойти к коррекции социально-коммуникативного развития каждого ребенка.

3.4. Система работы через диалогическое взаимодействие.

Формирование диалогической речи осуществлялось не только в рамках организованной образовательной деятельности, но и, что наиболее важно, в процессе повседневного взаимодействия и в специально смоделированных ситуациях. Первичная диагностика показала, что если во время занятий диалог воспринимался детьми как норма, то бытовые беседы (утренние и вечерние круги, обсуждение планов на день, рефлексия) часто вызывали сопротивление и воспринимались как формальность.

Для преодоления этого сопротивления был выбран путь постепенного внедрения диалога в режимные моменты через микро-ситуации.

Актуализация бытовых процессов: перед каждым режимным моментом инициировались короткие беседы: «Зачем мы моем руки? Что будет, если мы не

помоем их перед едой?», «Кто помнит, что мы делаем после сна?». Это превращало рутинные действия в осознанные и речевоопосредованные.

Моделирование проблемных ситуаций: вместо прямых указаний создавались условия для самостоятельного принятия решений: «У нас одна машинка, а играть хотят двое. Как нам быть?», «Катя плачет. Как вы думаете, почему? Как мы можем ее утешить?».

Особое внимание уделялось трансформации конфликтных ситуаций в учебные моменты для развития социального интеллекта. Стратегия работы включала несколько этапов.

1. Вербализация эмоций и чувств. Вместо того чтобы сразу решать конфликт, взрослый помогал детям назвать свои эмоции («Я вижу, ты рассержен. Ты хочешь сказать, что тебе неприятно?») и озвучить претензию оппоненту («Скажи Саше: «Мне не понравилось, что ты отнял машинку»»).

2. Формирование алгоритма решения споров. Дети учились задавать вопрос «Зачем ты это сделал?», что часто выявляло недоразумение или случайность, а не злой умысел.

3. Поиск конструктивных решений. На следующем этапе работа была направлена на профилактику конфликтов. Дети учились формулировать просьбы («Дай, пожалуйста»), предлагать альтернативу («Давай поменяемся»), принимать отказ и договариваться о очередности.

Результатом данной системной работы стало не только снижение количества конфликтных ситуаций, требующих вмешательства взрослого (с 10 до 1–2 в день), но и качественное изменение атмосферы в группе. Даже дети с ТНР, используя простые фразы и жесты, стали активными участниками коммуникации. Они научились выражать свои чувства, выдвигать предложения и договариваться.

Сложность работы была обусловлена возрастными особенностями – кризисом четырех лет, который сопровождается повышенной импульсивностью, негативизмом и эмоциональной неустойчивостью. Однако последовательная и терпеливая работа по вербализации эмоций и конфликтов позволила направить

эти проявления в конструктивное русло, превратив их из источника проблем в материал для развития социально-коммуникативных навыков.

4. Результаты работы.

Проведенная коррекционно-воспитательная работа показала высокую эффективность и позволила достичь значительной положительной динамики в социально-коммуникативном развитии детей средней группы.

Количественные результаты, полученные в ходе повторной диагностики в конце учебного года, свидетельствуют о следующем.

Умение решать конфликты верbalными средствами: если на начальном этапе работы лишь около 20% детей пытались использовать речь для урегулирования споров, а всего 5% могли самостоятельно прийти к конструктивному решению, то к концу года 90% воспитанников стали активно использовать диалог для разрешения конфликтных ситуаций и в большинстве случаев достигать самостоятельного решения без вмешательства взрослого.

Снижение агрессивных проявлений: количество физических агрессивных актов (толкание, удары, отнимание игрушек) сократилось на 85% и к концу года носило исключительно единичный и ситуативный характер.

Рост совместной игровой деятельности: доля детей, вовлеченных в совместную игровую деятельность, возросла с 40% до 85%. В одиночку предпочитали играть лишь дети, которые на данный момент испытывали психологический дискомфорт (усталость, плохое самочувствие) или были поглощены деятельностью, требующей концентрации (конструирование, рисование).

Качественные результаты включали в себя следующие изменения.

Повысился уровень эмпатии и взаимопомощи. Дети стали чаще спонтанно предлагать помочь сверстникам, замечать эмоциональное состояние друг друга и реагировать на него («Ты плачешь? Тебе помочь?», «Давай поиграем вместе, тебе будет веселее»).

Произошло качественное преобразование игровой деятельности. Сюжеты игр стали сложнее и продолжительнее, появилось четкое ролевое взаимодействие и активный вербальный обмен между участниками.

Сформировалась благоприятная психологическая атмосфера в группе, основанная на принципах доброжелательности и взаимного уважения. Дети стали более открытыми, инициативными в общении и толерантными к особенностям друг друга.

5. Заключение.

Таким образом, систематическая работа, направленная на интеграцию диалогического взаимодействия в игровую и повседневную деятельность, доказала свою эффективность. Полученные данные свидетельствуют о том, что созданная система условий позволяет не только нивелировать дефицитарные проявления в социально-коммуникативной сфере, но и заложить прочную основу для формирования навыков конструктивного общения, эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей дошкольного возраста.

Ограничением данного исследования является отсутствие контрольной группы. Перспективой дальнейшей работы видится разработка и апробация диагностического комплекса для более точной оценки динамики развития социально-коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №28 (1). – С. 1–33. EDN YIZHNR.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Артемова Л.В. Организация социального опыта детей в сюжетно-ролевой игре / Л.В. Артемова.
4. Чиркова С.В. Психологические основы игровой деятельности дошкольника / С.В. Чиркова.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. EDN OWVTDS
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.

7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. EDN QXXJKN