

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Г. П. Ватаманюк

ФОРМУВАННЯ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ
СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ
МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №7 від 8 червня 2021 року)*

Рецензенти:

Дичківська І. М. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Дуткевич Т. В. — кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Печенюк М. А. — кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Лісовська Т. А. — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Ватаманюк Г. П.

- В 21** Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності: монографія / Г. П. Ватаманюк. Київ: «Центр учбової літератури», 2021. 360 с.

ISBN 978-611-01-2629-8

У монографії йдеться про розвиток сфери спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Розкрито сутність та співвідношення понять «інструментальна складова спілкування», «комунікативні уміння старших дошкільників», «музично-ігрова діяльність старших дошкільників»; висвітлено комунікативні й виховні властивості музики та їх роль у формуванні комунікативного досвіду дитини, здійснено класифікацію музичних ігор та описано їх вплив на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників. Подано діагностичну і формувальну методики та результати проведеного дослідження.

Монографію адресовано фахівцям у галузі дошкільної освіти, викладачам і студентам закладів вищої освіти.

ISBN 978-611-01-2629-8

УДК 373.2.015.3:78

© Ватаманюк Г. П., 2021.

© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
1.1. Характеристика інструментальної складової спілкування старших дошкільників	11
1.1.1. Поняття і структура інструментальної складової спілкування старших дошкільників	11
1.1.2. Аналіз засобів спілкування як ресурсу інструментальної складової спілкування	19
1.1.3. Музика у системі інструментальної складової спілкування	25
1.1.4. Інтонація – музична і мовленнєва – як засіб спілкування	30
1.2. Виховний потенціал музики у формуванні інструментальної складової спілкування дошкільників	37
1.2.1. Своєрідність виховного впливу музики	37
1.2.2. Особливості сприйняття музики старшими дошкільниками	45
1.2.3. Значення музики для формування інструментальної складової спілкування дошкільників	55
1.3. Характеристика дитячої гри у контексті формування інструментальної складової спілкування дітей	61
1.3.1. Поняття й особливості дитячої гри	61
1.3.2. Значення дитячої гри для формування інструментальної складової спілкування дошкільників	73
1.3.3. Музично-ігрова діяльність як комплексний засіб формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників	80
Висновки до першого розділу	92
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У МУЗИЧНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	95
2.1. Характеристика процесу формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників	95
2.1.1. Структура інструментальної складової спілкування старших дошкільників як предмету формування	95
2.1.2. Комунікативні уміння як результат формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників	100
2.1.3. Поняття «формування інструментальної складової спілкування у процесі музично-ігрової діяльності старших дошкільників»	107

2.2. Аналіз видового розмаїття музичних ігор у контексті їх впливу на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників.....	111
2.2.1. Класифікація музичних ігор та вплив музично-дидактичних ігор на формування інструментальної складової спілкування.....	111
2.2.2. Вплив музичних ігор дитячого самовираження на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників.....	120
Висновки до другого розділу	135

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

138

3.1. Використання музичних ігор у процесі формування сфери спілкування дошкільників за умов традиційного навчання	138
3.1.1. Завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у програмах дошкільної освіти	138
3.1.2. Стан використання музично-ігрової діяльності у формуванні інструментальної складової спілкування старших дошкільників вихователями ЗДО	148
3.1.3. Характеристика сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників за умов традиційного навчання	156
3.2. Експериментальна методика формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності	181
3.2.1. Теоретичні позиції експериментального формування.....	181
3.2.2. Зміст формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.....	194
3.2.3. Аналіз результатів апробації експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності	220
Висновки до третього розділу.....	244

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

248

ДОДАТКИ.....	268
Додаток 1. Засоби невербальної комунікації.....	268
Додаток 2. Відображення інотації в емоційних станах	269
Додаток 3. Результати аналізу планування освітньої роботи з формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників (за один навчальний рік).....	271
Додаток 4. Анкета для вихователів	272
Додаток 5. Анкета для музичних керівників	274
Додаток 6. Діагностичні завдання	276

<i>Додаток 7. Організаційно-методична система формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.....</i>	<i>285</i>
<i>Додаток 8. Перспективний план проведення роботи з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.....</i>	<i>290</i>
<i>Додаток 9. Перелік музичних творів, використаних у роботі</i>	<i>294</i>
<i>Додаток 10. Настрої гномів</i>	<i>302</i>
<i>Додаток 11. Піктограми емоцій</i>	<i>304</i>
<i>Додаток 12. Зміст формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності</i>	<i>305</i>

ВСТУП

Розбудова громадянського суспільства в Україні спирається на утвердження європейських цінностей партнерства й комунікативності, що знайшло відображення і у визначенні інноваційних пріоритетів сучасної дошкільної освіти, передбачених Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти. Поставлені перед дошкільною освітою завдання зумовлюють важливість забезпечення умов становлення духовності й соціальної компетентності вихованців, одним із провідних напрямів якої є постійне вдосконалення здатності дітей до ефективного спілкування (І. Бех [12], А. Богуш [25], О. Кононко [101], О. Сухомлинська [225] та ін.).

Проблему формування у дошкільників здатності до спілкування як провідний аспект їхнього соціального розвитку досліджено у працях психологів (Л. Калмикової [92], О. Кононко [101], В. Котирло [110], М. Лісіної [118], С. Михальської [142], Т. Піроженко [172], Ю. Ю. Приходько [192] та ін.); педагогів і лінгводидактів (А. Богуш, Л. Варянце, Н. Гавриш [22], Т. Поніманської і І. Дичківської [214], Н. Луцан [123], І. Луценко [124], Ю. Рібцун [198], О. Соцької [218] та ін). Питання оволодіння провідними засобами спілкування у вимірі культури мовлення і мовленнєвого етикету розглянуто у працях О. Аматьєвої [1], Г. Лаврентьевої [109], В. Сухар [143], М. Стахів [219], О. Трифонові і О. Кисельові [231] та ін. В англомовній літературі аналогічні проблеми висвітлено у працях J. Bruner [258], E. Garvey, R. Kogan [259], S. Oden, P. Ramsey [264] та ін.

На недостатній інтегрованості змісту і методів дошкільної освіти наголошували провідні педагоги минулого (М. Монтесорі [147], С. Русова [204], В. Сухомлинський [225] та ін.) й сучасності (Г. Беленька, І. Мордоус [13], А. Богуш [23], Н. Ничкало [161], Т. Поніманська [214] та ін.). Натомість сьогодні створено теоретико-методичні передумови формування інструментальної складової спілкування дітей інтегрованими засобами музичної та ігрової діяльності. Йдеться про ґрунтовне наукове опрацювання психолого-педагогічних проблем реалізації виховного потенціалу ігрової (О. Аматьєва, О. Єфремова [1], Л. Артемова [6], Г. Беленька [14; 15; 87], Д. Ельконін [74], В. Захарченко [82; 83], Т. Піроженко, В. Карасьова [185], М. Шуть [251] та ін.) і музичної (Н. Ветлугіна [38], К. Крутій

[104], Т. Лісовська [120], С. Науменко [155; 156], Г. Побережна [187], О. Ростовський [199; 200], О. Рудницька [203], В. Шацька [243], Т. Лісовська [221], Л. Хлебнікова [239] та ін.) діяльності.

Педагогічні основи використання музично-ігрової діяльності у процесі дошкільної освіти були предметом досліджень М. Батицького [10], В. Верховинця [37], Е. Вільчковського [41], Е. Печерської [182], В. Семеренського [209], М. Шутя [250] та ін.

Специфіку формування комунікативних умінь дошкільників на засадах інтеграції ігрової діяльності із засобами мистецтва розкрито у працях О. Білан [18] (художня ілюстрація); А. Богуш, Н. Луцан [24] (мовленнєві ігри); Н. Водолаги [42] (театралізована діяльність); О. Соцької [218] (твори живопису) та ін.

Водночас, наукові дослідження формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності відсутні у вітчизняній дошкільній педагогіці. На підставі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми та запитів практики дошкільної освіти виокремлено низку суперечностей, що потребують розв'язання, а саме між:

- вимогами до володіння технікою спілкування як базовою якістю особистості старших дошкільників та реальним станом її сформованості;

- розвивально-комунікативним потенціалом музично-ігрової діяльності та недостатнім використанням її можливостей у формуванні інструментальної складової спілкування старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти;

- притаманним дитячому віковій прагненню до спілкування в різних видах діяльності та обмеженістю засвоєного репертуару засобів і способів (знань, умінь і навичок), необхідних для його повноцінної реалізації.

Потреба у розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми наукового дослідження **«Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності»**.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Завдання дослідження:

– визначити теоретичні підходи до дослідження формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності;

– обґрунтувати й експериментально апробувати модель та методику формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності;

– розробити діагностичну базу оцінки ефективності методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Об’єкт дослідження – педагогічні умови розвитку сфери спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– організація спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності;

– побудова музично-ігрової діяльності, що передбачає активну взаємодію та спілкування дітей, спрямоване на вирішення типових комунікативних завдань;

– збагачення дитячого репертуару засобів і способів спілкування через забезпечення емоційно-образного музичного супроводу мовленнєвого спілкування дітей у грі;

– надання музично-ігровій діяльності старших дошкільників емоційно-позитивного й творчо-рефлексивного характеру.

Методи дослідження – *теоретичні*: вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, музикознавчої літератури та педагогічного досвіду вихователів і музичних керівників закладів дошкільної освіти з метою аналізу досліджуваної проблеми, логіко-системно-структурний (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, систематизація, моделювання); *емпіричні*: діагностичні (бесіда, анкетування), обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження за проявами інструментальної складової спілкування старших дошкільників, аналіз освітньо-виховних планів і

програм з метою виявлення стану означеної проблеми у практиці роботи закладів дошкільної освіти; експериментально-педагогічні (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи); *статистичні*: визначення відсоткових співвідношень та середніх значень, коефіцієнт вагомості відмінностей (χ^2 -критерій Пірсона).

Базою дослідження виступили: заклади дошкільної освіти №№ 20, 30 м. Кам'яця-Подільського, №2 м. Монастириськи Тернопільської області, №15 м. Умань Черкаської області, №5 м. Чернівців. Усього в дослідженні взяло участь 250 дітей старшого дошкільного віку. В анкетуванні було задіяно 100 вихователів, 75 музичних керівників означених ЗДО м. Кам'яця-Подільського.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: запропоновано поняття «формування інструментальної складової спілкування у музично-ігровій діяльності», розкрито поняття і структуру інструментальної складової спілкування старших дошкільників, уточнено і поглиблено поняття «музично-ігрова діяльність», здійснено класифікацію музичних ігор за ознакою їх розвивального впливу на інструментальну складову спілкування старших дошкільників; визначено критерії, показники й схарактеризовано рівні сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності; виявлено й обґрунтовано педагогічні умови формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності; розроблено та експериментально апробовано модель і методику формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Подальшого розвитку набула методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні діагностувальної та експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності; методичному забезпеченні музично-ігрових занять з формування інструментальної складової спілкування; доборі текстів ігор, казок, ситуацій мовленнєво-музичної спрямованості. Матеріали дослідження можуть бути використані при розробці парціальних програм для ЗДО, у підготовці й післядипломній освіті фахівців спеціальностей «Дошкільна освіта» й

«Музика».

Структура монографії складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (264 найменування, з яких 7 – іноземною мовою). У тексті використано 22 таблиці, 3 діаграми та 7 рисунків.

Автор висловлює щирю вдячність дітям і вихователям закладів дошкільної освіти – учасникам дослідження – за співпрацю і партнерство, колегам, рецензентам, адміністрації педагогічного факультету й університету – за розуміння і конструктивну критику .

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Характеристика інструментальної складової спілкування старших дошкільників

1.1.1. Поняття і структура інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Оскільки наше дослідження зосереджене на вивченні процесу формування інструментальної складової спілкування дошкільника, вбачаємо важливим розглянути наше розуміння поняття «інструментальна складова спілкування». У вирішенні цього завдання спираємося на сучасне тлумачення поняття «спілкування».

Спілкування належить до провідних психолого-педагогічних категорій, що передбачає процес обміну інформацією (комунікативний аспект), діями (інтерактивний аспект), взаємними враженнями (перцептивний аспект). Спілкування відіграє важливі функції, а саме: об'єднує людей, організовує і регулює їх співпрацю, є засобом пізнання і основою свідомості особистості, сприяє її самовизначенню у суспільстві.

Поняття «спілкування» використовується у психологічній літературі в різних значеннях. Спілкування – це: різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності (С. Максименко [128, с. 204]); універсальна реальність людського буття, яка породжується і підтримується різноманітними формами людських стосунків (В. Москаленко [150, с. 373]); обмін інформацією між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності (О. Винославська [222, с. 71]); обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський [40], С. Рубінштейн [201]); один з різновидів людської діяльності (О. Леонтьєв [113]) та ін. Найбільш комплексно, на наш погляд, характеризує поняття «спілкування» наступне означення: спілкування – багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію

взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного (Г. Андрєєва [4]).

У лінгвістиці спілкування розглядається як сукупність зв'язків і взаємодії людей, суспільств (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності (Ф. Бацевич) [11, с. 27]. У сучасних дослідженнях з проблеми йдеться про те, що спілкування служить встановленню спільності між людьми, регулює їх спільну діяльність, є інструментом пізнання й основою свідомості для окремої людини, служить самовизначенню особистості, без чого людина, відокремившись від спільної діяльності, виявилася б поза людством втраченою і безпорадною (Н. Бабич) [8].

Мета спілкування – це обмін думками, інформацією та індивідуальним досвідом. Зміст спілкування – інформація, яка в міжособистісних контактах передається від однієї людини до іншої. Основним (але не єдиним) засобом спілкування є мова як система фонетичних, лексичних, граматичних засобів.

Згідно словникових даних, поняття «спілкування» ототожнюється із поняттям «комунікація» (лат. Communication – робити спільним, повідомляю, з'єдную), що означає підтримувати взаємні стосунки, діловий дружний зв'язок із ким-небудь; контактувати; розуміти одне одного, об'єднуватися для спільних дій [162, с. 875; 164, с.378]. Однак, є підстави вважати, що поняття «спілкування» і «комунікація» різняться між собою. Щоб прослідкувати спільність і відмінність означених понять, розкриємо їх сутність детальніше. У соціально-психологічній структурі спілкування виокремлюють комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною) сторони. Відтак комунікація розглядається у звуженому сенсі як складник спілкування, а комунікативний процес розуміється як інформаційний процес між людьми з урахуванням відносин між ними [128].

Комунікація між двома або більше особами передбачає не лише обмін інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями), а й те, як вона формується, повідомляється, отримується, уточнюється, опрацьовується, обговорюється, розвивається; як зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі та суспільстві (Л. Карпенко) [95, с. 79].

У педагогіці комунікація тлумачиться як смисловий аспект

соціальної взаємодії, оскільки будь-яка індивідуальна дія здійснюється в умовах прямих і непрямих стосунків з іншими людьми і поряд з фізичними, включає й комунікативний аспект. В окремих актах комунікації реалізуються функції – управлінська (генетично і структурно вихідна), інформативна, емотивна і фатична, відповідно до яких умовно виокремлюють повідомлення: спонукальні (переконання, навіювання, наказ, прохання); інформативні (передавання реальних і видуманих відомостей); експресивні (збудження емоційних переживань); фактичні (встановлення і підтримання контактів) [177, с. 236].

Лінгводидактика розглядає комунікацію як провідну функцію мовлення. Структурними компонентами комунікації є відправник інформації (суб'єкт, частіше людина), процес її передавання, отримувач інформації (інша людина чи група людей). Комунікативний процес – це взаємодія типу «Я-Я», «Я-Ми», «Ми-Ми». Комунікація з погляду лінгводидактики, виконує такі функції, як: інформативну (реалізується в навчально-виховній діяльності); пізнавальну (розуміння і вивчення довколишнього, особистості, колективу, себе); експресивну (дає можливість доступно, цікаво й емоційно передавати знання, уміння й навички); управлінську (допомагає керувати своєю поведінкою й впливати на інших людей (А. Богуш, Н. Гавриш)[22].

Як бачимо, тлумачення понять «спілкування» і «комунікація», з різних поглядів, близькі за своїм змістом. Спільним у їх визначенні є мовленнєві й соціальні дії, які тісно переплітаються у здійсненні комунікації як процесу. Вони можуть зливатися і доповнювати одна одну. Відмінність їх полягає у визначенні функцій, що віддзеркалює специфіку науки та наукових поглядів щодо феномену.

Отже, комунікація – це не лише обмін інформацією, чи процеси, які відбуваються в будь-яких інформаційних системах. Специфіка комунікації проявляється в тому, що:

- комунікація передбачає наявність єдиного комунікативного простору;

- учасники комунікації є активними суб'єктами взаємного інформування, тобто, спрямовуючи інформацію, один учасник спілкування передбачає активність іншого; інший, також має орієнтуватися на мотиви, цілі, установки партнера, аналізувати їх (окрім, аналізу власних мотивів, цілей, установок);

- у ході виголошування думки кожним учасником налагоджується спільна діяльність;

– активність суб'єктів комунікації передбачає не формальний «рух інформації», а активний обмін нею;

– у процесі комунікації відбувається взаєморозуміння (непорозуміння), яке досягається наявністю зворотного зв'язку, а також значущістю інформації;

– інформація, яка пройшла з одного кінця в інший і повернулася назад, об'єднує партнерів в єдине інформаційне поле;

– загальний смисл виробляється за умови, коли інформація не просто прийнята, але й осмислена, тобто відбувається процес спільного осягнення предмета розмови;

– характер обміну інформацією визначається тим, що за допомогою системи знаків партнери можуть вплинути один на одного, а ефективність комунікації вимірюється тим, наскільки вдалим є цей вплив;

– інформація, яка з'вилася у процесі обміну, набагато глибша, ніж попередня, вона може суттєво різнитися за сенсом від попередньої;

– комунікативний вплив можливий лише за умови, коли людина, яка спрямовує інформацію (комунікатор) та індивід, який її сприймає (реципієнт), наділені єдиною або подібною системою кодифікації і декодифікації, тобто люди мають говорити однією мовою;

– комунікація психологічно можлива за умови, якщо знаки і закріплені за ними значення (відображення найсуттєвіших та узагальнених сторін предметів і явищ), а також смисли (суб'єктивний зміст, якого набуває слово в конкретному контексті) відомі всім учасникам комунікативного процесу;

– в учасників комунікації має бути ідентичне розуміння ситуації спілкування, інакше у ході обміну інформацією можуть виникнути комунікативні бар'єри.

Спілкування розглядаємо – як комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей. Комунікація є одним із аспектів спілкування і змістовим компонентом мовної освіти дошкільника. У спілкуванні, на відміну від комунікації, відображена вся складність реального світу людських стосунків з його цінностями і суб'єктивними смислами. Крім того, якщо в понятті «спілкування» наголос робиться на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння), то в понятті «комунікація» наголошується на передачі інформації, яка здійснюється за допомогою різноманітних

засобів. Також звернемо увагу і на те, що вживання прикметника «комунікативний» поширюється на всю структуру спілкування, а не лише на сторону, що стосується обміну інформацією.

Спілкування в якості комунікативної діяльності містить мотиви, предмет, зміст, засоби, результат. Одиницею процесу спілкування є комунікативний акт (дія), що аналізується й оцінюється за такими компонентами: адресант – суб'єкт; адресат – кому направлено повідомлення; зміст повідомлення, код – засоби повідомлення, канал зв'язку; результат – те, чого досягнуто (Л. Карпенко [95, с. 79]).

Комунікативні процеси й акти розрізняють за:

– типом стосунків між учасниками (міжособистісна, публічна, масова);

– за засобами (мовленнева □ усна і письмова), паралінгвістична □ жести, міміка, мелодика, інтонація);

– матеріально-знаковими компонентами (об'єкти природи, продукти виробництва, образотворчого мистецтва тощо) [177, с. 237].

Дія у діяльності спілкування виступає її одиницею, цілісним актом комунікації. Дії утворюють складні структури – засоби спілкування, які поділяються на три категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, експресивні жести, пози, емоційні вокалізації); предметно-дійові (локомоції і предметні дії, що включають наближення до об'єкта чи віддалення від нього, маніпуляції предметом, зближення чи відштовхування індивіда, пошук контакту або бажання уникнути його); мовленнєві (репліки, запитання, відповіді). Продукт спілкування – відображені у свідомості якості й властивості партнерів по спілкуванню. Результат спілкування – взаємостосунки партнерів і створення образу себе та партнера, що регулюють подальше спілкування (О. Леонтьєв [113], В. Семиченко [212]).

Важливість комунікативного і мовленнєвого розвитку у процесі становлення особистості дитини обґрунтовано у працях психологів і педагогів дошкільної освіти (А. Богуш [22; 25], Н. Дятленко [73], О. Кононко [100; 101], С. Ладивір, О. Долина, В. Котирло [110], В. Кузьменко [106], С. Михальська [142], Т. Піроженко [172; 186], Ю. Приходько [192] та ін.). Для фахівців у галузі дошкільної педагогіки особливо важливим є положення про те, що спілкування – провідний чинник соціалізації дитини, який починає діяти з перших днів її життя.

Контакти дитини спочатку налагоджуються з найближчими дорослими людьми, від яких залежить саме її буття та психофізичне

благополуччя, що є неможливими без догляду й піклування. Відомий знавець дитячої психології Л. Виготський зазначав, що серед дітей різних вікових категорій немовля є найбільш соціальною істотою. Однак, вже з року, зауважує Т. Дуткевич, у дитини виникають спроби спілкуватись і з іншими дітьми, наперед, з ровесниками. Спілкування з дорослим дещо випереджує у своєму розвитку спілкування з дітьми. Важливими є обидві лінії спілкування, що спричиняють різний вплив на розвиток особистості дитини (Т. Дуткевич [70]). І хоча дорослі розмовляють з нею з перших днів життя, однак вона сприймає лише емоційний бік мовлення, що є вродженою її здатністю, яка не потребує набуття соціального досвіду.

У психолого-педагогічній науці вирізняють мотиваційну та інструментальну складову у розвитку спілкування дошкільника з дорослими та однолітками. У дослідженні онтогенезу спілкування дитини з дорослими, мотиваційну складову розкрито за параметрами змісту потреби у спілкуванні та характером провідного мотиву спілкування (М. Лісіна [118, с. 79-80]), інструментальну складову – за основними засобами спілкування. У розвитку інструментальної складової спілкування дитини з дорослими прослідковуються такі послідовні стадії, як: експресивно-мімічні операції (немовлячий вік), предметно-дієві операції (ранній вік), мовленнєві операції (дошкільний вік). Зазначимо, що операції спілкування – це комунікативні дії у конкретних умовах їх виконання. Аналогічні процеси стосовно розвитку спілкування між дітьми показано у працях А. Рузької [196], О. Смірної [216] та ін.

Мовлення стає провідним засобом спілкування лише у дошкільному віці (3–7 років) і супроводжує всі інші види діяльності, що взаємно обумовлюють процеси свого розвитку і становлення. Так, з віком діти все більше оволодівають довільною регуляцією поведінки, що розповсюджується і на їхнє мовлення, створюючи умову для подальшого навчання. Мовленнєва діяльність дитини у дошкільному віці починає розвиватися у відносній незалежності від безпосереднього процесу спілкування дитини, однак генетично мовленнєва діяльність виникає і формується у процесі спілкування (М. Лісіна) [118]. Така взаємодія відносно незалежних явищ спілкування і мовлення у дошкільників дала підставу вченим виокремити комунікативно-мовленнєву діяльність (А. Богуш [22], С. Михальська [142], Т. Піроженко [186]). Комунікативно-мовленнєву діяльність учені

тракують як цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей в системах: «вихователь-діти», «діти-вихователь», «діти-діти», встановлення і підтримку контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт.

Відтак, основний зміст розвитку інструментальної складової спілкування дитини полягає у зростанні вербалізації спілкування, що передбачає більш широке використання мови та перехід пара- й екстралінгвістичних засобів спілкування від виконання сигніфікативної до виконання переважно експресивної функції у процесі спілкування. Однак, невербальні й образно-емоційні засоби спілкування, що були основними впродовж перших років життя дитини, не втрачають свого значення і надалі, їх розвиток потребує уваги з боку педагогів.

Інструментальна складова виконує важливі функції на різних етапах процесу спілкування (табл.1.1.1), а саме: забезпечує його передумови (техніку спілкування, яку визначають, як способи попереднього налаштування людини на спілкування з іншими людьми) та реалізацію (поведінку в процесі спілкування, використання прийомів – доречних засобів спілкування, включаючи вербальні й невербальні) (О. Винославська) [222, с. 93]. Упродовж дошкільного віку техніка спілкування поступово вдосконалюється, розширюється коло учасників спілкування, внаслідок чого розвиваються комунікативні потреби і мотиви, які з часом ускладнюються, набувають новоутворень, і вже напередодні вступу до школи забезпечують дитині комунікативну самостійність, що є необхідною умовою її адаптації до вимог навчання.

Таблиця 1.1.1.

Функціональна будова інструментальної складової спілкування

<i>Інструментальна складова спілкування</i>		
<i>Передумови спілкування – володіння технікою спілкування</i>		<i>Реалізація спілкування</i>
Володіння ресурсом	Орієнтування на виконання комунікативних дій	Здійснення комунікативних дій у конкретній ситуації – комунікативні операції
Засоби спілкування	Визначення способів, прийомів використання засобів спілкування з урахуванням типу ситуації (послання різних засобів, послідовність дій з використанням засобів)	Відображення у використанні засобів спілкування типових й індивідуально-неповторних особливостей ситуації та стану партнера

Отже, поняття «інструментальна складова спілкування» розглядаємо як володіння дитиною системою засобів спілкування, способами і прийомами їх використання у виконанні комунікативних дій, що утворює технічну сторону спілкування, яка існує поряд з мотиваційною. Факт оволодіння комунікативною дією виявляється у здатності дитини цілеспрямовано й успішно виконувати її у процесі спілкування, як з дорослими, так і з дітьми, з урахуванням індивідуально-неповторних особливостей ситуації та її учасників.

На часі існує чимало досліджень, у яких оволодіння засобами спілкування розглядається як процес формування комунікативних умінь дошкільників. (Г. Демидчик [65], Л. Мунірова [153], С. Проняєва [194], Н. Харченко [238] та ін.). Тому, зупинимося на розмежуванні понять «інструментальна складова спілкування» та «комунікативні вміння» дітей. Комунікативні вміння розуміємо, як рівень оволодіння комунікативними діями, заснований на знаннях і навичках, що дає можливість людині успішно спілкуватися, тобто це дії, доведені до автоматизму. Комунікативна дія співвідноситься з типовими комунікативними ситуаціями (привітання, прощання, прохання, подяка тощо). За межами розгляду залишається здатність доречно використовувати комунікативні дії у відповідності з індивідуально-неповторними характеристиками конкретної ситуації. Для цього дитина повинна володіти не лише основним репертуаром комунікативних дій, а й розумінням і чуттям того, як ними оперувати, коли, з ким і в яких ситуаціях їх використовувати. Для цього важливо не лише аналізувати та визначати об'єктивні ознаки комунікативної ситуації, але й сприймати емоційні стани інших, орієнтуватися на них під час спілкування, володіти чутливістю, емоційною проникливістю, вмінти індивідуалізувати свої комунікативні дії з урахуванням обставин та психологічного стану партнера. Наприклад, дитина володіє умінням вітатися при зустрічі з однолітками. Однак, емоційна оболонка мовленнєвої форми вітання здатна до варіювання не менше, ніж словесне наповнення. Можна привітатися жваво і голосно, або тихо і спокійно, можна недбало сказати «Привіт!», чи розважливо промовити «Вітаю, гарного дня і успіхів!» тощо. Тому переконані, що інструментальна складова спілкування не є поняттям тотожним із комунікативними вміннями, останні є лише однією з її сторін, другою ж виступає володіння способами емоційно доцільного їх використання. Дитина, яка володіє інструментальною складовою спілкування, не лише

вміє визначати ситуацію, коли потрібно привітатись, але й емоційно варіює привітання у відповідності з індивідуально-неповторними особливостями партнера чи партнерів. Засвоєння інструментальної складової спілкування спирається на поєднання раціонального й емоційного, оскільки раціональне дозволяє встановити тип комунікативної ситуації, а емоційне (значною мірою підсвідоме, природно зумовлене) – стан партнера, його сприйнятливність, ставлення і очікування та можливі реакції.

Отже, формування інструментальної складової спілкування – це процес оволодіння дитиною різними засобами спілкування, здатністю використовувати їх з урахуванням ситуації та емоційного стану учасників спілкування; оволодіння комунікативними діями, що реалізуються через комунікативні операції, які віддзеркалюють індивідуально-неповторні особливості ситуації спілкування. Сформованість інструментальної складової спілкування розглядаємо як здатність володіти комплексом психологічних ресурсів (знань, умінь, навичок) для безпосереднього досягнення цілей спілкування.

1.1.2. Аналіз засобів спілкування як ресурсу інструментальної складової спілкування

Оскільки процес формування в дітей інструментальної складової спілкування тісно пов'язаний із засобами спілкування, то зупинимось на більш детальному аналізі цього поняття. Засоби спілкування поділяють на категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, жести, пози, емоційні вокалізації); предметно-дійові (локомоції і предметні дії, що включають наближення до об'єкта і відхід від нього, маніпуляції предметом, притягування чи відштовхування предметів, пошук контакту чи бажання уникнути його); мовленнєві (репліки, запитання, відповіді) [118].

За критерієм знакових систем виокремлюють вербальне та невербальне спілкування. Вербальні засоби виразності в звучній мові були об'єктом досліджень учених (Ф. Бацевича [11], Т. Ладиженської [111], О. Леонтєва [114], Б. Ломова, А. Беляєвої, В. Носуленко [121], А. Маркової [131], О. Потєбні [190], Т. Ушакової, Н. Павлової, І. Зачосової [233] та ін.). Вербальні засоби виразності відносять до комунікативних, що розуміються як мовний процес (мовленнєва діяльність), за якої будь-який його елемент (вислів) володіє відповідним змістом і виступає як інформативна одиниця.

Особливістю вербального (від лат. – *verbalis* – слово) спілкування є те, що за формою і за змістом воно спрямоване на іншу людину, включене в комунікативний процес, є фактом комунікації. Вербальна комунікація може бути спрямована на окрему людину, певну групу (чи навіть не мати конкретного адресата), але в будь-якому разі вона має діалоговий характер і є постійним комунікативним актом, що складається з говоріння та слухання.

На думку сучасного лінгвіста Ф. Бацевича, інструментами спілкування є коди, тобто система відповідностей між формою і значенням повідомлення. Для передавання інформації обидва учасники спілкування мають володіти спільним кодом (однією мовою). Найважливішими інструментами спілкування, на думку науковця, є засоби мовної системи (вербальні), паралінгвістичні засоби, компоненти інших семіотичних систем. До засобів мовної системи Ф. Бацевич відносить одиниці різних рівнів мови, категорії, властиві конкретним рівням мови і мові загалом (фонетичний, морфемний, лексичний, морфологічний; синтаксичний, семантичний рівні); правила й закономірності організації мовної системи, правила спілкування, непрямі висновки, непрямі смисли. Паралінгвістичними засобами дослідник називає жести, міміку, контрольовані й спонтанні рухи, поставу тіла, відстань між комунікантами, свідому організацію простору спілкування тощо [11, с. 53]. Компонентами інших семіотичних систем (за Ф. Бацевичем) є схеми, графіки, малюнки, позначення, які можуть супроводжувати комунікацію, а також одяг (форма, колір, тощо), кольори обличчя та інших частин тіла, які супроводжують комунікацію.

Невербальна комунікація також є знаковою і відбувається через обмін невербальними повідомленнями, їх інтерпретацію з боку учасників процесу спілкування. Вчені (В. Біркенбіл [19], М. Гольберг [58], І. Горелов [61], В. Морозов [150], М. Непп, Д. Холл [159]) її трактують, як складний процес взаємодії людей, у якому беруть участь рухи всього тіла (жести, міміка, поза, погляд), інтонація. Звідси, невербальні засоби спілкування – це розміщення співрозмовників, відстань між ними, поза, міміка, спрямування погляду та його зміни. У спілкуванні, знання зовнішнього вияву емоційних станів, відображених у міміці й пантоміміці, важливе як для правильного розуміння внутрішнього світу співрозмовників, чіткого визначення їх позиції,

передбачення відповідних вербальних повідомлень, так і для розвитку їх умінь адекватно передавати своє ставлення до довкілля.

Декодування невербальних засобів здійснюється з участю різних сенсорних систем (зору, слуху, смаку, нюху, тактильного відчуття). Відповідно розрізняють оптико-кінестичні (пантоміма: міміка, жести, поза, постава, погляд); акустичні, до яких належать паралінгвістичні (швидкість, гучність, артикуляція, темп, інтонація, ритм, тембр) й екстралінгвістичні (паузи, покашлювання, сміх, плач, зітхання); проксемічні (тип відстані, розташування партнерів, що спілкуються, тривалість спілкування); такесичні (дотики: погладження, рукостискання, поплескування, обійми, поцілunki) невербальні засоби спілкування (А. Маркова) [131, с. 77] (додаток 1).

Невербальні засоби часто є виразниками обставин акту спілкування, які співрозмовниками не вербалізуються. Вони несуть інформацію про особистісні якості учасників спілкування, (самооцінку, соціальний та емоційний стан, темперамент), про їхні стосунки (близькі або віддалені, прихильні, нейтральні, ворожі, рівноправні або залежні), про хід спілкування (з'ясування стосунків, взаємне прагнення підтримувати спілкування або припинити його). Іноді вербальні і невербальні засоби вступають у суперечливе поєднання (співрозмовник погоджується, але заперечливо хитає головою). Невербальні засоби використовують частіше, якщо співрозмовників об'єднує певна ситуація (наприклад, помах рукою на відстані тощо). Розглянемо види невербальних засобів спілкування.

Пантоміма – це виражальні рухи всього тіла, або окремої його частини (міміка, жести, поза, постава, погляд). Міміка – виражальні рухи м'язів обличчя, що передають різноманітні емоційні стани людини та їхні відтінки: впевненість, схвалення, осуд і невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, гнів, страх, подив, радість, страждання, огиду, презирство, що відображаються у спонтанних і довільних мімічних рухах (положення рота, куточків губ, виразі очей, положення брів, зморшках на чолі), рухливості обличчя і його частин. Рухаючи м'язами обличчя, людина утворює велику кількість мімічних знаків (округлені очі – страх, зсунуті брови – зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість). Таким чином, вираз обличчя відображає характер мовлення і взаємин. До того ж за виразами обличчя можна зрозуміти, яку позицію (оборонну чи наступальну) займають співрозмовники) [159].

Жести – це виражальні рухи рук або кистей рук, що інформують про стан людини, інтенсивність її почуттів [162, с. 669]. За даними психолого-педагогічних досліджень розрізняють жести описові (показ розміру форми, швидкості); зображувальні (психологічні) передають різноманітні почуття: гнів, розпач, беспорядність, радість, доповнюючи смисл сказаного, які тісніше пов'язані з підтекстом, аніж з текстом й ілюструють хід думок; виразні, що супроводжують мовлення; конвенціональні – жести привітання і прощання, привернення уваги, запрошувальні, заборонні, образливі; модальні – жести схвалення, незадоволення, іронії, недовіри, страждання, розгубленості, розчарування, радості, відразі, подиву; ритуальні жести [184, с. 79]. Зображувальні жести ще називають ритмічними, оскільки вони (зливаються з ритмікою звука, слова, підкреслюють не окремі моменти мовлення, а весь його ритм (відбивання такту маршового тексту, жест-диригент при скандуванні слів). Зазначимо, що первинні знання, свідоме спостереження за власними жестами та жестикуляцією інших людей є найкращим способом дослідження і вивчення прийомів невербальної комунікації. Міміка разом із жестами підвищують емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню.

Поза – це певне положення тіла, що інформує про емоційний стан людини, стосунки між учасниками спілкування. Вона може свідчити про готовність до спілкування, відкритість, внутрішню замкненість, прагнення до домінування або протистояння, гармонію. Допмагаючи дитині обрати позу, вихователь може впливати на психічний стан дитини [246, с. 78]. Зазначимо, що у спілкуванні з дітьми дошкільного віку використання оптико-кінестичних засобів має підкреслено виразний, емоційний характер. Формальне втілення і внутрішній психологічний зміст невербальних повідомлень потребують турботливого оптимістичного ставлення до дитини.

Акустичні засоби спілкування розподіляють на паралінгвістичні (тембр голосу, його діапазон, темп, ритм, мелодика, артикуляція, гучність звучання голосу, інтонація, що є звуковим оформленням мовлення) й екстралінгвістичні (паузи, покашлювання, плач, сміх, зітхання) (В. Морозов [150]). Тембр – це забарвлення звуку, яке відрізняє голос однієї людини від іншої, справляє приємне чи неприємне враження на слухача. Діапазон – відстань від найнижчого до найвищого звука, який може відтворити людський голос, тобто, це об'єм голосу. Темп – швидкість мовлення, відповідає темпераменту

людини, впливає на його виразність, залежить від змісту мовлення та ситуації спілкування. Ритм – чергування наголошених і ненаголошених звуків і слів стосовно змісту інформації, її важливості для слухача. Підкреслене звучання приголосних свідчить про аналітичний розум і волю. Ритмічне говоріння характеризує врівноважених життєрадісних людей. Мелодика – підйоми і падіння висоти тону, контрастування наголошених і ненаголошених складів та слів. Падіння висоти тону до кінця речення означає, що людина має слабку волю, м'який характер. Ритмічні коливання мелодики притаманні внутрішньо-врівноваженим особам. Дикція, артикуляція – чітка і зрозуміла вимова звуків і слів, що свідчить про чіткість переконань, думок, сформовану життєву позицію, прагнення додати впливовості своїм словам, потребу вирізнитися серед інших, іноді – про недостатню жвавість. Нечітка вимова звуків та слів є ознакою невпевненості, м'якості характеру людини. Дикція сприяє правильному розумінню і засвоєнню інформації. Гучність – сила голосу, що визначається тим простором, який повинен заповнити звук. Гучність свідчить про відповідний рівень сили і впевненості інформатора. Коливання гучності відображає емоційність, інтенсивні внутрішні переживання і хвилювання. Крик перенапружує голосові складки, монотонна гучність притуплює уважність співрозмовника. Інтонація – видозміни звучання голосу, членування мовлення паузами у процесі його розгортання. Інтонаційна виразність мовлення підкреслює, посилює творчий задум автора або видозмінює його. Наголошуваність, темп і мелодика організують мовлення і найвиразніше виявляються в інтонуванні не окремого слова, а групи слів, тобто в їх мовленнєвому потоці. Темп повторює позицію наголошуваності, що зумовлюється динамікою слова, фрази.

До *проксемічних* засобів належать міжособистісний простір (тип відстані між партнерами по спілкуванню), розташування співрозмовників, місце, час і тривалість спілкування. Дистанція між співрозмовниками неусвідомлено встановлюється ними під час безпосереднього спілкування. Менша просторова дистанція у процесі спілкування відповідає більш близьким стосункам між людьми. Також спричиняють вплив національні еталони поведінки, соціальний статус, вік, психологічні особливості співрозмовників. Наприклад, зацікавлені один в одному співрозмовники зменшують дистанцію спілкування, психічно тривожні намагаються збільшити відстань. Надто близька, як і

віддалена, дистанція негативно відображається на ефекті спілкування, може викликати неприємні почуття. (О. Леонтьєв [114]).

Міжособистісний простір впливає на візуальний контакт (контакт очима). Найбільш інформативним елементом зовнішнього вигляду людини є обличчя. Тому візуальний контакт надзвичайно важливий у невербальному спілкуванні. Фіксація погляду на іншому означає не тільки зацікавленість, а й зосередженість. Проте пильний тривалий погляд на людину викликає в неї відчуття збентеженості й може сприйматися як ознака ворожості. Взаємний візуальний контакт легше підтримувати, обговорюючи приємні питання. З того, як люди дивляться один на одного, можна з'ясувати, які між ними стосунки. Підтримання візуального контакту допомагає партнеру відчувати ставлення до нього співрозмовника. Погляд може регулювати розмову. Коли один з учасників діалогу закінчує говорити, то він дивиться на співрозмовника, очікуючи на продовження бесіди. У спілкуванні важливо враховувати і розміщення співрозмовників. Те, під яким кутом знаходяться люди відносно один одного, інформує про їхні стосунки і впливає на забезпечення ефективної взаємодії.

Тактильні засоби спілкування (різноманітні дотики) утворюють такесичну систему із такими комунікативними діями, як: погладження, рукостискання, поплескування, обійми, поцілунки тощо. Розрізняють дотики професійні, ритуальні, дружні. Важливою ознакою дотиків у спілкуванні дорослих з дитиною є особистісне спрямування, що передбачає сприйняття дитини як рівноправного суб'єкта взаємодії. Дотики свідчать про емоційний стан, перебіг взаємодії та є формою тактильної стимуляції, до якої діти особливо чутливі [130, с. 79]. Зазначимо, що значення тактильних засобів змінюється з віком. Лагідними дотиками у ранньому віці дорослий засвідчує дитині свою турботу, і це для неї найголовніше – відчувати любов, захищеність, свою необхідність і значущість. Натомість підлітків дратують дотики дорослих, оскільки вони підкреслено прагнуть незалежності та ревно оберігають свій особистісний простір.

Водночас дослідники підкреслюють умовність розподілу засобів спілкування на вербальні і невербальні, вказують на їх онтологічну єдність. Мовленнєва діяльність завжди включена у певний контекст, що не вербалізується, а є зрозумілим для співрозмовників в силу самої їх присутності в ньому. У спілкуванні засоби мовного коду виступають не ізолювано, а в єдності, формуючи комунікативне повідомлення, у

якому синтезований смисл усіх використаних засобів коду [11, с. 53]. На думку вченого І. Горелова, людина змалечку навчається розрізняти вербальні й невербальні складові комунікативного акту, завжди включеного в ширшу сферу, ніж власне мовленнєва діяльність [61]. Невербальні засоби (міміка, жести, пантоміма, манера триматися, зовнішній вигляд, зоровий контакт) уможливають розкриття суті повідомлення не лише через розуміння сенсу сказаного, а за емоціями співбесідника. Підкреслимо, що невербальні засоби становлять фундамент для засвоєння дитиною мовлення, а отже у розвитку спілкування дитини вони відіграють набагато важливіше значення, ніж для спілкування дорослих.

Отже, основна увага науковців зосереджується на вивченні знакових засобів спілкування (звукових, рухових, графічних). Існування незнакових засобів хоча й зазначається, однак їх досліджень набагато менше. Натомість для формування інструментальної складової, яка дозволяє враховувати у спілкуванні «певний контекст, що не вербалізується», незнакові засоби є настільки ж важливими, як і знакові. Серед незнакових засобів спілкування чільне місце посідає музика, відтак доцільно більш детально розглянути її роль у комунікативному процесі, що зроблено у наступному підрозділі.

1.1.3. Музика у системі інструментальної складової спілкування

Роль музики у процесі спілкування та його розвитку вивчали А. Готсдінер [63], М. Каган [91], Л. Кузьмінська [107], Н. Машенко [134], В. Морозов [150], С. Науменко [156], О. Рудницька [203], В. Семенов [211], Г. Тарасов [227] та ін. На думку В. Морозова, музика, як одна із граней мистецтва і частина загальнонародської культури, є специфічною формою невербальної комунікації і служить «могутнім засобом не тільки естетичного виховання, але й етично-ідеологічного формування особистості» [150, с. 14]. М. Чистякова зазначає, що «серед допоміжних засобів спілкування, музика є найдієвішою й організуючою. Сприйняття музики не вимагає попередньої підготовки і доступне дітям, яким ще немає і року...» [242 с. 53]. Можливості музики бути сприйнятою у віці, коли мовленнєві навички особистості ще не сформовані, зі всією очевидністю підтверджують незамінність цього виду мистецтва у формуванні ранніх форм спілкування дитини.

Розкриваючи роль музики у системі інструментальної складової спілкування, виходимо з того, що спілкування передбачає обмін між

його учасниками знаннями, думками, почуттями, оцінками, враженнями. Головним засобом спілкування є мова – система фонетичних, лексичних і граматичних засобів, яка слугує знаряддям вираження думок і мовлення – спосіб існування й вияву мовлення, тобто «мова в дії», або ж практичне використання мови з наперед визначеною метою, що водночас є і носієм знань, і знаряддям пізнавальної діяльності [28, с. 28].

Музика має багато спільного з провідним засобом спілкування – мовленням. Насамперед, і музика, і мовлення є звуковими таволодіють акустичними характеристиками – такими, як гучність, артикуляція, темп, тембр, мелодика, ритмічність, інтонація. У зв'язку з цим, виникло поняття «музика мовлення», що особливо виразно проявляється на прикладі поезії (М. Гольберг [58]). Завдяки інтонуванню (мелодиці) мовлення формальний зміст вербальних висловлювань наповнюється певними смисловими відтінками, передаючи ставлення мовця до виражених думок.

Музика постає перед слухачем як «згорнутий» текст, що піддається розумінню лише на основі асоціацій, емоцій і почуттів. Мова музики – це мова музичних образів, а не вербальних понять, у цьому й полягає її специфіка [38, с. 217]. Музика, за словами К. Шторка, «загальнозрозумілою мовою прищеплює людям прості і правдиві почуття, що виникають з глибоких життєвих джерел людського «Я». У музиці ці почуття поглиблені і прикрашені звуком та ритмом» [249, с. 25]. Таким чином, музика може розглядатись як специфічний засіб спілкування. Під час слухання музики дитина «розшифровує» закладені автором у його творі емоційні образи, відбувається їх передача від композитора до дитини. Відтак, цей процес можна вважати своєрідним опосередкованим музичними звуками спілкуванням слухача з композитором, з «ліричним» героєм твору. Зв'язок людини з людиною не може обмежуватися лише інтелектуальним контактом, а й включає в себе емоційну єдність. З цієї причини у самому звуковому мовленні активну роль відіграють його фонетичні механізми – сила звуку, тембр, темп, ритмічні зміни, інтонаційна різноманітність, а поруч із мовленням, із того самого кореня, розвивається наспів.

Як бачимо, не ставлення людини до природи, а ставлення людини до людини, пряме спілкування людей визначає характер змісту музики й літератури, на відміну від образотворчих мистецтв. Проте, порівняно з літературою (словами можна відтворити будь-яку предметність,

доступну й зображену засобами живопису й скульптури), виразні можливості музики значно вужчі, оскільки вона здатна безпосередньо передавати рух почуттів і лише опосередковано, відображений ними зовнішній реальний світ. Це пояснюється тим, що слова фіксують поняття, а їх словосполучення здатні описати будь-який предмет; словом можна зобразити те, що недоступне зору і відкривається іншим органам чуття: слуху – звуки, нюху – запахи. Природа і призначення зображуваних емоцій, понять, думок музикою дещо інші.

Попри всі відмінності природної (словесної) і музичної мов, існує безсумнівна спільність між ними як засобами спілкування (Б. Асаф'єв [7], М. Каган [91], Г. Тарасов [227] та ін.). Зазначимо, що спільність мови і музики прослідковується не лише у виокремленні спільних засобів виразності. Вона проявляється і в спільності та взаємопроникненні багатьох спеціальних термінів музикознавства і лінгвістики (назви засобів виразності), що вимагає розгляду такого поняття як «музична мова». За результатами досліджень, де музика розглядалася з позицій лінгвістичної семантики (Б. Головіна [57], Б. Гаспарова [52], А. Горимичкіна [62], Б. Мейлах [137] та ін.), було встановлено, що музика не може бути визнана мовною системою в повному розумінні цього слова, оскільки її складові не мають рівня знака в семіотичному розумінні цього слова. Але численні випадки прямої подібності дають підстави визнати об'єктивність поняття «музична мова» і класифікувати його як *незнакову семіотичну систему мовного типу* [62. с. 26].

Однак називати музику незнаковою системою можна лише в тому випадку, коли розглядається й оцінюється її звуковий аспект і слово «знак» у вербально-мовленнєвому трактуванні. Адже відомо, що в музики є своя система фіксування звуків у писемній формі, тобто своя знакова система, яка має складну будову, чітку наукову обґрунтованість елементів, що пройшла тисячолітню апробацію і підтвердила право на існування. Відтак можна визнати, що музика все-таки має право розглядатися як мова, хай своєрідна і специфічна. І музика, і мова могли виникнути і розвиватися з одного джерела – мови сигнальних інтонацій, «інтонаційної мови» (Б. Асаф'єв [7]). Слово в мові, як звуковий комплекс, що твердо закріплений за певним поняттям, може вважатися вторинним явищем стосовно окремих звуків і інтонацій, котрі хоча й мають досить визначену звуковисотну лінію, але ще не сформувались як чіткі й постійні артикуляційні структури. [62, с. 25].

А. Горимичкін порівняв вербальну мову і музику (табл. 1.1.2.), виділивши 17 спільних ознак, що мають різне змістове наповнення, а саме: зміст відображення, характер розгортання в часі та способу фіксації, роль у процесі комунікації, прагматичні причини виникнення, масштаб зрозумілості (національний, міжнаціональний, інтернаціональний), спосіб розвитку і збагачення, характер «будівельного матеріалу», модальність основної інформації, рівень абстрагування, роль інтонації, ритму, темпу, тембру, артикуляції, характер структурування, процес сприйняття.

Таблиця 1.1.2.

Порівняння вербальної мови і музики як засобів спілкування

Вербальна мова	Музика
1. Засіб відображення дійсності в звукових структурах.	Те ж саме.
2. Обов'язкова ознака – послідовне розгортання в часі.	Те ж саме.
3. Фіксується за допомогою складної знакової системи, що історично складалася упродовж століть в культурі кожної етнічної формації.	Фіксується за допомогою складної знакової системи, феноменальної в тому плані, що вона залишається практично єдиною для всього цивілізованого людства.
4. Засіб комунікації, що передбачає як масову, так й індивідуальну форми спілкування.	Те ж саме, але характер інформації – спеціфічний.
5. Існуючи споконвічно як найважливіший засіб практичного спілкування, є природною базою для цілої групи мистецтв (література, театр, і через вокальні жанри поєднується з музикою).	З найдавніших часів визначилася тільки як мистецтво, і ніяких матеріально-практичних цілей не переслідувала. Але велика потреба людей у музиці дає підстави припустити, що дійсна причина її виникнення ще й досі наукою не знайдена.
6. Національний засіб спілкування. Інтернаціональний засіб спілкування.	Міжнаціональний засіб розуміння почуттів
7. Розвивається і збагачується за рахунок міжнаціональних зв'язків (головним чином – за рахунок асиміляції лексики і нових форм словоутворення).	Має ту ж тенденцію, але в значно більшій мірі – через засвоєння нових жанрів, інтонацій, інших норм лексики, прийняття окремих прийомів інструментування, загальних принципів творчого мислення.
8. «Будівельний матеріал» – (слова і фонемі), що складався упродовж століть і однозначно зрозумілий для всіх представників тієї нації, що його породила.	Звукових символів, що розуміються однозначно, практично немає. Але для характеристики головного «будівельного матеріалу» – інтонацій, може бути застосоване поняття «емоційна зона» (аналогічно звуковисотній зоні в М. Гарбузова) як конкретної групи емоцій, що відповідають даній інтонації або більш складному звуковому комплексу.

Вербальна мова	Музика
9. Основна інформація – предметно-логічна; передача емоційно-образної інформації принципово можлива, але як усвідомлений факт виникає лише на рівні мистецтва.	Основна інформація – емоційно-образна.
10. Зміст повідомлень завжди конкретний і додатково несе суб'єктивно-емоційне навантаження (якого в окремих випадках може і не бути!).	Зміст повідомлень специфічно абстрактний; в окремих випадках суб'єктивно конкретизується.
11. Інтонація є невід'ємною частиною звукової мови, але на буквальну сутність змісту впливає дуже рідко.	Інтонація визначає усю сутність змісту і є його невід'ємною частиною.
12. Ритм, що є присутнім у тій або іншій формі у всіх мовних явищах, ніяк не впливає на семантику мови і набуває принципового значення тільки в мовних видах мистецтва.	Ритм є одним з найважливіших компонентів музики і невід'ємною частиною її змісту.
13. Темпова характеристика практично несуттєва; за рахунок логічно припустимого прискорення можна досягти значного ущільнення мови в часі (до мистецтва це не відноситься). При цьому може бути частково втрачена побічна, додаткова інформація, що практично не впливає на основний зміст повідомлення.	Темпова характеристика музики є одним з головних її параметрів; ущільнення в часі музика не допускає.
14. Тембр грає побічну роль як додаткова емоційна характеристика; семантичний зміст повідомлення ніякого впливу не створює.	Тембр не є ведучим показником, але відноситься до головних засобів виразності. Значення тембру в широкому розумінні може змінюватися в залежності від епохи, стилю і діючого художнього на прямику.
15. Артикуляція – найважливіший компонент звукової мови.	Артикуляція стосовно до будь-якого звуку (як вокального, так і інструментального) – важливий елемент характеристики, специфічний засіб виразності.
16. Характер структурування (періодичність або аперіодичність) ніяк не впливає на зміст висловлення і здобуває особливу, самостійну цінність тільки в мовних видах мистецтва.	Характер структурування і наявність повторів, не визначаючи в цілому змісту музики, складають його невід'ємну частину.
17. Процес сприйняття мови обов'язково супроводжується її внутрішнім проговорюванням (часто – несвідомим).	Процес слухового сприйняття музики завжди супроводжується її внутрішнім проспікуванням, іноді навіть неусвідомленим. При читанні нотного запису очима такий ефект виявляється тільки в добре підготовлених професіоналів.

Джерело: Горимичкін А. І. Основи музичної мови. Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів). Мелітополь, 2005. С. 18–27.

Музика і мова мають спільні закономірності виникнення й розвитку на основі відомої гіпотези про первинний генетичний зв'язок словесного й музичного мовлення в історичному, біолого-антропологічному аспекті. Аргументами, що підтверджують цю гіпотезу є факт стихійного аналізу дітьми раннього віку норм звукобудови як мовлення, так і музики (диференціація ознак інтонування, швидкості і сили голосу, метру і ритму, артикуляції). На основі цього підсвідомого процесу оволодіння законами звукобудови діти виявляють здатність як до словесної, так і до музичної творчості. Наприклад, вигадують неіснуючі у «дорослому» мовленні слова і вирази, складають пісеньки.

На думку сучасних учених (А. Богуш [26], І. Луценко [125]), означені терміни (темп мовлення, гучність, артикуляція, тембр, мелодика, ритмічність та інтонація) є важливими характеристиками мовлення, складовими акустичного оформлення комунікативного акту (вираження думки й передання інформації у процесі спілкування). На думку музикознавців (Б. Асаф'єва [7], В. Медушевського [133], Ю. Юцевича [253]) вищезгадані терміни водночас є фонетичними механізмами, засобами виразності мови почуттів – музики. Оскільки кожна з означених характеристик має місце і в музиці і в мовленні, розкриємо їх сутність як спільних засобів виразності музики та мовлення.

Загальновідомо, що основою як музики, так і мови, є інтонація (з латинської *intono* – голосно вимовляти). Інтонація – одне з важливих музично-теоретичних понять, яке у широкому розумінні означає втілення художнього образу в музичних звуках, значущий компонент музичного тексту, найбільш наближений до змісту, який найповніше виражає його. Отже, вербальна мова і музика – це дві окремі системи, подібні за своєю будовою і функціями, але відмінні за певними деталями.

1.1.4. Інтонація – музична і мовленнєва – як засіб спілкування

Музика, на відміну від інших видів мистецтва, де кожне слово, або зоровий образ можуть нести певну інформацію про життєве явище, яке викликало відповідний емоційний стан людини, відображає дійсність опосередковано, через звукові конструкції. Їх зміст складають, насамперед, інтонаційні образи, які відображають результати

естетичного освоєння й оцінки довкілля. Висотна організація музичних тонів по горизонталі існує лише у єдності з організацією у часі – ритмом. Комплекс характерних особливостей музичної форми (висотних, ритмічних, тембрових) зумовлюють її емоційне й смислове значення для сприймання [7].

Музична інтонація стає засобом спілкування завдяки тому, що, як зазначає М. Каган, звукові конструкції здатні не тільки безпосередньо виражати переживання однієї людини, а й пробуджувати їх в іншій. Ритмо-інтонаційно організоване музичне звучання, якому притаманні певний тембр і сила, стає способом буття людських переживань й одночасно його діалогічним зверненням до інших людей, закликаючи розділити його, перейнятися ним, душею приєднатися до нього [91, с. 119].

Маючи експресивну природу, інтонація служить важливим засобом вираження музично-словесного змісту, оскільки завжди виступає як безпосереднє втілення певного психічного процесу та пов'язаного з ним переживання. Поза інтонацією, яка є змістовою виразністю музичного мистецтва, зазначає А. Сохор, «всі судження про музику залишаються або просто розмовами або самоцільним аналізом звукових конструкцій» [217, с. 12]. Пізнання музичного змісту слухачем передбачає інтонаційне декодування у процесі сприйняття та аналізу художнього твору.

Питання, пов'язані з природою музичної інтонації, її спорідненості із мовною інтонацією, висвітлювалися ще у працях античних філософів й музикантів (Платон, Арістотель), просвітителів епохи Відродження і барокко (В. Галілей, Ж-Ж. Руссо, Д. Дідро) [5]. Пізніше проблеми, пов'язані з інтонацією, стали предметом дослідження Б. Асаф'єва, Б. Яворського, М. Гарбузова, Н. Сохора. Вчені розкривають глибинні сутнісні зв'язки інтонації мовленнєвої та музичної, доводять їх спорідненість. Походження музичної інтонації бере свій початок не з відтворення мовної інтонації, а із прадавньої синкретичної музично-мовленнєвої діяльності, в якій сенс музики полягав у безпосередньо-емоційній експресії, тоді як слово несло в собі абстрактну думку, кристалізувало поняття. Недарма грецьке поняття «логос» означає і слово, і думку водночас (Б. Асаф'єв) [7, с. 26-38]. Розвиток засобів музичної виразності пов'язаний із закономірностями мовленнєвого інтонування як прояву думки, із тонами музики у їх різноманітному зіставленні зі словесним мовленням. Думка, інтонація, форми музики –

все перебуває у постійному зв'язку: інтонація допомагає озвучити думку. Процес інтонування у музиці або зливається з мовною інтонацією й перетворюється на ритмоінтонацію слова-тону, в процесі чого набуває нової, збагаченої виразними можливостями, якості (пісня), або ж, оминаючи слово (в інструментальній музиці), під впливом «німої інтонації» пластичних рухів людини, стає «музичною мовою», музичною інтонацією [7, с. 94]. Музична і мовленнєва інтонації мають значення показника емоційного, логічного, вольового забарвлення, особливостей психологічної ситуації, соціальної приналежності й особистісних якостей їх суб'єкта. Єдність музичної інтонації зі словом та його значенням, це – «єдність узагальнення й спілкування, комунікації і мислення» [7, с. 181].

Функція інтонації – бути носієм художньої суті в художньому контексті. Це означає, що інтонацією можуть бути і звук, і тембр, і інтервал (чи акорд), але в якості лише елементів системи, показників, що визначають її виразність [7, с. 183]. У мові постійно вживаються такі, наприклад, словосполучення, як «фанфарна інтонація», інтонація «зітхання», «запитання», «втоми», не посилаючись при цьому на будь-який конкретний текст чи твір. Закон інтонації – правильно інтонувати, виражати думки і почуття музичною чи словесною мовою, що робить її мистецтвом людського спілкування; і чим змістовніша музика, тим точнішим має бути її інтонування, оскільки кожна стадія музичної інтонації ускладнюється у співвідношенні сприйнятливості думок й емоційного стану [7, с. 94].

Спираючись на дані сучасного музикознавства (Б. Асаф'єв [7], М. Каган [91], а також дослідження в галузі лінгводидактики (А. Богуш [23; 48; 26], Н. Гавриш [48], Н. Луцан [124], І. Луценко [125], В. Кузьменко [106], О. Соцька [218], Н. Шиліна [247]), мелодику музичної та мовленнєвої інтонації можна диференціювати за такими ознаками, як монотонність, хроматизм і лад. Монотонність, залежно від контекстуальних умов, може означати урочистість, величність, усвідомлення влади, чеснот, обов'язку, впевненості в собі, самовладання, байдужість, нудьгу. Хроматизм – співчуття, благання, скаргу, розраду, фальш. Лад пов'язується з вираженням пасивних і активних емоцій, які є своєрідними диференціалами настроїв, зовнішні прояви яких виражатимуться за допомогою як невербальних так і вербальних засобів спілкування. Розподіл мелодики за цими ознаками сприяє розумінню інтонаційної структури музичного чи словесного

повідомлення, дозволяючи підключати до процесу аналізу мовленнєвий досвід слухачів, а також навички власного інтроспективного аналізу інтонації. Для полегшення засвоєння емоційного змісту музики та мовлення можуть бути використані таблиці окремих видів інтонаційно-виражених емоційних станів та емоційних дихальних рухів, що були розроблені на початку ХХ ст. відомим педагогом, критиком і музикознавцем Л. Сабанєєвим [205, с. 12].

З лінгвістичного погляду, інтонація та її елементи (логічна пауза, наголос, мелодика) є основним засобом виразності звучної мови. Її тлумачать як «ритміко-мелодичний бік мовлення, що виступає в реченні засобом вираження синтаксичних значень і емоційно-експресивного забарвлення» [218, с. 133], як складну структуру єдності тону (мелодики), сили голосу, темпу, тембру, взаємодія між якими створює ефект наголошеності й ненаголошеності, ритму в реченні; складне явище у вигляді руху в процесі розгортання мовлення, висоти, сили, темпу, тембру його звучання і розчленовування паузами.

Мовна інтонація породжується різними змінами якості голосу (динаміки, мелодики, темпу, тембру). Особливість інтонації як виразного засобу у мовленні полягає у тому, що вона набагато менше піддається контролю з боку мовця, а тому мимо його волі часто розкриває сферу його підсвідомого, приховані думки, ставлення і наміри [11; 43].

Дитячі психологи стверджують, що саме інтонація мовлення дорослих сприймається і засвоюється дітьми значно раніше, ніж лексичні засоби. Причиною цього є вроджена здатність малюка до емоційної оцінки сигналів, що надходять ззовні. Емоційна оцінка спрямована на забезпечення умов, які є сприятливими для життєдіяльності малюка, на уникнення тих подразників, що можуть становити загрозу для його життя. Так, ласкава інтонація мовлення (незалежно від його змісту) викликає у дітей позитивні емоційні реакції, посмішку, зацікавленість, зорієнтованість на дорослого і прагнення діяти з предметами (Т. Дуткевич [70]). Із засвоєнням дітьми смислових зв'язків, інтонація поєднує окремі мовленнєві компоненти у цілісний динамічний потік, полегшує дитині вичленовування його елементів. Інтонація передає не тільки те, що знаходиться у вербальному повідомленні, але і те, що відображене в його емоційному підтексті.

Н. Черемісіна-Єніколопова вважає, що інтонація – це «важлива прикмета звучного усного мовлення, засіб оформлення будь-якого слова або поєднання слів у реченні, уточнення його комунікативного сенсу й емоційно-експресивних відтінків» [241, с. 7], підкреслює вирішальну роль інтонації в розрізненні синтаксичних омонімів – речень однакового лексико-граматичного складу, наприклад, питальних й розповідних, при інтонаційних виділеннях так званих інформаційних вершин у реченнях-омонімах з метою розуміння змісту висловлювань. Таким чином, мовленнєва інтонація виконує комунікативну, суттєво розрізнявальну (фонологічну), кульмінативну (виділення), синтезуючу (об'єднувальну), делімітативну (розмежувальну), емоційно-експресивну функції, що взаємозв'язані і взаємодіють між собою.

Для нас особливо важливою є специфічність інтонації як засобу позначення емоційно-експресивних відтінків мовлення за допомогою таких її структурних компонентів, як темп, динаміка, тембр, мелодика, наголос. Розглянемо їх із музичного і лінгвістичного поглядів. Швидкість руху або темп (з латинської *tempus* – час) у музиці – час розгортання музичної тканини твору у процесі виконання чи виступу, що визначається кількістю метричних долей на одиницю часу [253, с. 281]. Темп у мовленні – це швидкість вимови впорядкованих за змістом комунікативних одиниць (слів, фраз та речень), яка залежить від типу темпераменту людини та інколи від мовленнєвої ситуації (реально наявна життєва ситуація, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз», безпосереднє здійснення спілкування за відповідних умов (заняття, зустріч, гра, повідомлення) [11, с. 52]. Основними темпами у музиці є повільні – *largo* (широко), *lento* (протяжно, повільно), *adagio* (повільно); помірні – *andante* (у темпі спокійної ходи), *moderato* (помірно), *allegretto* (досить пошвидко); швидкі – *allegro* (скоро), *vivace* (жваво), *presto* (дуже швидко). Зазначимо, що окремі з них використовуються і в мовленні. Формування суб'єктом інтонації, як мовлення так і музики, відбувається шляхом управління (варіювання) таких ознак звучання, як динаміка, тембр, артикуляція, висотність, ритм.

Інтонація відзначається динамічними властивостями звучання (з грецької *dinamis* – сила, *dinamikos* – силовий), які істотно впливають на сприйняття як музичного, так і мовленнєвого матеріалу, викликаючи у реципієнта різноманітні образні та емоційні асоціації. Використання динамічних відтінків під час виконання музики чи ведення розмови

(голосно, дуже голосно – forte, помірно – голосно – mezzo forte, тихо – piano, помірно тихо – mezzo piano, дуже тихо – pianissimo, поступове посилення звуку – crescendo або послаблення звуку – diminuendo) зумовлюється змістом і характером музичного й словесно-літературного матеріалу, особливостями їх структури та стилю [253, с. 53]. Логіка співвідношення музичного звучання та мовлення – одна з основних умов художнього виконання пісенних музичних творів. Гармонійний музичний супровід комунікативних ситуацій підвищує ефективність спілкування за рахунок зростання виразності, посилення емоційності мовлення, внаслідок яких комуніканти краще розуміють один одного, відверто розкривають свої внутрішні стани, більше довіряють один одному. Завдяки цьому руйнуються різноманітні комунікативні бар'єри. Різноманітна динаміка процесу мовлення свідчить про відповідний рівень активності, життєвої сили і впевненості, коливання гучності відображає емоційність, інтенсивні внутрішні переживання й хвилювання.

Артикуляція (від латинської *articulo* – розчленування) – чітка виразна вимова голосних і приголосних звуків під час мовлення та співу. У музиці – це ще і спосіб виконання звуків на музичному інструменті. Артикуляція розподіляється на три види: зв'язну (*legato*), відокремлену або ж роздільну (*non legato*) та коротку (*staccato*) з великою градацією відтінків всередині кожного з видів, які в нотному письмі позначаються словесними й графічними знаками (крапка, ліга, риска) [253, с. 13]. У мовленні – чітка й зрозуміла вимова звуків та слів свідчить про сформовану життєву позицію, потребу вирізнитися серед інших, недостатню жвавість. Нечітка незрозуміла вимова звуків і слів є ознакою невпевненості, м'якості характеру людини.

Важливим засобом виразності мовлення й музики є тембр (з фр. *timbr*) – специфічна окраса звуку, властива для окремого музичного інструмента чи голосу. Характер тембру залежить від форми коливань джерела звуку й визначається кількістю та інтенсивністю обертонів, що супроводжують звук та їх відносною силою [253, с. 184]. Від тембру залежить милозвучність, резонанс (фр. *resonans* – відгук), враження від голосу, який може бути глухим, дзвінким, яскравим, металевим, грубим, різким, тонким, гострим, матовим, оксамитовим. Підкреслене звучання голосних звуків у мовленні свідчить про те, що людина добра, чутлива, наголошення приголосних – про аналітичний розум і волю.

Підйоми і падіння висоти тону створюють мелодика мовлення. Мелодія (з гр. *melodia* – пісня, наспів) – одноголосне вираження образно-поетичного змісту музичної думки, осмислено-виразна одноголоса послідовність звуків, об'єднаних за допомогою ритму і ладу [253, с. 104]. Мелодія утворюється лише тоді, коли звуки організовані ритмічно, тобто виражені певними тривалостями. Це відбувається завдяки виразній силі ритму.

Ритм (з грецької *rhythmos* – течу, зіставлення розмірів) – чергування різних тривалостей звуків і пауз у музиці й мовленні та співвідношення їх угруповань. Мелодія поза ритмом не існує. Іноді ритм настільки яскраво її характеризує, що про неї можна дізнатися лише за визначенням тривалостей звуків, без позначення їх висоти [253, с. 156].

Як у музиці відбувається чергування сильних і слабких долей, так і в мовленні відбувається чергування наголошених і ненаголошених складів, смислових відтінків мовлення (ключових слів), що визначають зміст, мотиви та мету спілкування. Усе це свідчить про наявність і функціонування ще одного спільного засобу виразності мовлення та музики – метру. Метр (від гр. *metron* – міра) – система організації музичного ритму, суть якої полягає у впорядкованості послідовності чергування сильних і слабких долей, важливий спосіб організації музичної мови [253, с. 106]. І музиці й мові, подібно до таких життєво важливих процесів, як дихання й серцебиття, притаманні рівномірна пульсація, у якій безперервно змінюються напруження й послаблення. Виходячи із результатів дослідження, І. Луценко зазначає, що ритмічне говоріння (рівне промовляння слів з легкими періодичними коливаннями, більш чи менш врівноваженим напруженням), характеризує врівноважених, життєрадісних людей. Суворе, циклічне й правильне говоріння свідчить про дотримання дисципліни й порядку, твердість, холодність почуттів. Прискорена манера вимовляння важливих, у смислового значенні слів, з підкресленим наголосом на першому складі, є виявленням неусвідомленого прагнення продемонструвати свою впевненість, силу, рішучість [178, с. 81]. Окрім того, за допомогою акустичних засобів виразно віддзеркалюються й основні емоції та стани. Так, емоція гніву виявляється у збільшенні сили і висоти голосу, різкому вимовлянні звуків. Емоція суму – у повільному наростанні й спаді сили та висоти голосу, подовженні тривалості складів, падінні сили й дзвінкості голосу (додаток 2).

Отже, мова і музика, маючи спільні засоби виразності – інтонацію та її структурні компоненти (ритм, метр, темп, динаміка, артикуляція), що виступають у ролі необхідних і доповнюючих або ж підсилювальних елементів комунікації, утворюють єдність знакових і незнакових, емоційно-образних засобів у репертуарі інструментальної складової спілкування.

1.2. Виховний потенціал музики у формуванні інструментальної складової спілкування дошкільників

1.2.1. Своєрідність виховного впливу музики

Комплексний характер впливу. Музика є важливим чинником у передачі досвіду між поколіннями, що є необхідною умовою розвитку особистості дитини, Музика є явищем соціального світу, композитор пише її для аудиторії, виражає через неї свої переживання і думки. Музика стає чинником у людських стосунках, у їх спілкуванні, вона наділена певними значеннями. За словами В. Медушевського [135], музика може бути як суб'єктом, так і об'єктом комунікації, оскільки в музичному творі відбираються, спресовуються, переробляються й упорядковуються різні фази життєвих емоцій.

У феноменальному розумінні музика може впливати лише в комплексі своїх засобів. Такий підхід більше відповідає ідеї різностороннього впливу музики на розвиток особистості [51; 54; 85]. Взаємозв'язок між всіма аспектами впливу музики на дитину відбувається у процесі різних видів і форм музичної діяльності. Емоційний відгук і розвинутий музичний слух дають можливість дітям у доступних формах відгукнутися на добрі почуття і вчинки, допомагають активізувати розумову діяльність, і постійно вдосконалюючи рухи, розвивають дошкільників фізично. З розвитком відчуття ритму в дитини якісно змінюються складові її психіки, необхідні для різних видів діяльності, поведінки в цілому.

Провідною особливістю виховного впливу музики є її емоційно опосередкована дія на особистість дитини. У музиці віддзеркалюється емоційний досвід багатьох поколінь, що визначає таке явище, як музичні архетипи. Вони є генетично «укоріненими» у підсвідомості людини образами, їх розуміння не потребує спеціальних знань і навичок, тому дитина від народження здатна до емоційного відгуку на музику [88, с. 45]. Згодом несвідомі образи, вступаючи в резонанс з

музикою, посилюються і стають доступними для усвідомлення й змістового збагачення.

Однією з найважливіших функцій музики, є здатність формувати уявну (образну) емоційну реальність, яка відсутня у повсякденному житті людини. У цьому випадку мистецтво сприяє образному моделюванню різних ситуацій та явищ, що, у свою чергу, збагачують емоційну сферу дитини, сприяють її розвиткові. Емоції з «життя» перетворюються в музиці таким чином, що виражаються гіперболізовано (концентровано), поєднуючи непоєднані в житті ознаки або ж, навпаки, навмисно неповно відтворюють увесь комплекс складних емоційних переживань. Під час слухання музики актуалізуються емоційні переживання слухача, що забезпечує йому розуміння емоційного характеру музики (А. Готсдінер) [63]. В. Петрушин підкреслює, що прослуховуючи різну за характером музику, людина будь-якого віку, свідомо чи несвідомо, робить своєрідні «відкриття», переживаючи нові й неповторні емоційні стани, які не виявляються в інших ситуаціях. Факт потужного впливу музики на емоційну сферу дитини відіграє важливу роль у становленні особистості (М. Гаркавенко, Н. Станішевська [51]). Підтвердженням цього положення є успішне впровадження розвивальної методики для дошкільників під назвою «Пізнай себе», яка спрямована на активізацію самовиховання та емоційний розвиток дітей. «Музичне переживання в цьому випадку стає засобом, за допомогою якого здійснюється особистісне зростання дитини» [180, с. 145].

Індивідуальний характер впливу. Здатність сприймати та емоційно переживати музику має свої відмінності у різних людей. На індивідуальну неповторність трактування і переживання художніх творів звернено увагу психологів (Л. Бочкарьов [31], Л. Виготський [39], А. Готсдінер [69], Г. Ільїна, С. Руднева [88], Б. Любан-Плоцца, Г. Побережна, І. Белов [125] та ін.). Індивідуальність впливу музики визначається, принаймні, двома чинниками – структурою художнього твору (формою і змістом) та особливостями реципієнта (людини, яка його сприймає). Система, закладена в структурі музичного твору, його формі й змісті, резонує з оцінною діяльністю слухача [217, с. 263]. Цей резонанс має індивідуальний характер, виникає у кожній людини сприйняттям лише певної «своєї» музики. Проблема розкриття причин цього явища хвилює багатьох учених, оскільки відкриває шлях до розуміння механізмів індивідуального характеру впливу музики на

людину. На думку Л. Бочкарьова, інформація, яку несе музика, складається з двох видів: семантичної (сислової, відображеної у партитурі твору), й естетичної (пов'язаної з емоційним відгуком у процесі сприйняття). Відіграє роль відповідність між рівнями складності музики, з одного боку, та музичної підготовленості особистості, з іншого. Якщо мелодія або гармонія дуже складна, містить надто вишукані або ж швидкозмінні, чи суперечливі тембри, то непідготовлений слухач «заплутається», йому буде важко адекватно сприйняти музику [31, с. 10].

Музика – чинник психофізичного здоров'я та емоційного розвитку дитини. Емоційна сфера психіки безпосередньо пов'язана з органічними та фізіологічними процесами дитини, що визначають стан її психофізичного здоров'я. Не випадково вплив музики на людину досліджено у працях фізіологів та лікарів. Підсумком стали наступні наукові відкриття: закон роботи мозку (Л. Богатова), вчення про домінанту (П. Анохін, О. Ухтомський), вплив музики на людину в критичні для психіки періоди (Я. Луп'ян), зміни електроенцефалограми та шкірно-гальванічного рефлексу внаслідок емоційних реакцій під впливом музики (Л. Брусилівський), вплив засобів музичної виразності на частоту серцевих скорочень (В. Полякова). Одним із основних психофізіологічних механізмів дії музики на людину вчені вважають також акустико-моторний рефлекс, унаслідок якого «сприйняття музики супроводжується підвищеним напруженням скелетних м'язів» [32]. Як ритмічний та емоційний подразник, музика підсилює процеси організму, що відбуваються у моторній та вегетативній сферах, спроможна робити їх найбільш оптимальними, енергетично економними. Головними чинниками, що забезпечують підвищення тону м'язів, дослідники називають ритмічну пульсацію і темп твору, який звучить. Звуковий ритм, особливо музичний, впливає на ритм серцевих скорочень за механізмом акустико-кардинального рефлексу. Частота серцевих скорочень змінюється і від тембрового складу музичної тканини, у слухача її викликає «різномембральна» музика [252].

Спостерігаються відмінності поглядів учених у визначенні психофізіологічної дії ладу в музичному сприйнятті: «Несуттєва відмінність у реакції серця на мажорну і мінорну музику дозволяє визнати, що і один і другий лад однаково впливають на частоту серцевих скорочень, дещо збільшуючи її» [32, с. 8]. Мінорна тональність виявляє «депресивний ефект», дисонанси – збуджують,

консонанси – заспокоюють. Між характером тональності та різними емоціями встановлюються стійкі асоціації. Наприклад, тональності сі-мінор і ре-мінор виражають почуття скорботи, мі-бемоль-мінор – похмурий, трагічний колорит, до-мінор – мужність, героїзм, мі-мінор – тональність «кохання» (Л. Брусиловський) [32, с. 278–282].

На підставі темпових, ладових та ритмічних характеристик твори поділяють на мелодії з заспокійливою та перемикаючою дією, мелодії із перемикаючим і тонізуючим впливом (Я. Луп'ян). На основі поєднання темпу (швидкий чи повільний) й ладу (мажор або мінор) виділяють чотири емоційних модальності: спокій (повільний темп і мажорне забарвлення), сум (повільний темп і мінорне забарвлення), радість (швидкий темп, мажор) і гнів (швидкий темп, мінор) (В. Петрушин [180, с. 159]).

Музика знайшла широке використання у психотерапевтичних цілях (М. Могендович [144], В. Петрушин [180], О. Федій. [234], С.Хміль, І. Шабутін [240], С. Шушарджан [252] та ін.). У 1930-х рр. було сформульовано одне з положень так званого ізопринципу музичної психотерапії, згідно якого музика, за умови її відповідності до емоційного стану хворого, сприяє налагодженню словесного контакту з ним (О. Федій) [234]. У зв'язку зі специфікою дії музики на емоційну сферу людини психотерапевти застосовують музику для лікування психічних відхилень як спосіб «очищення» від обтяжливих переживань, емоційних потрясінь. М. Могендович у праці з основ лікувальної фізичної культури висловлює думку про те, що вплив звуків і шуму особливо відчутно позначається на стані скелета та м'язів. Акустикомоторний (слухоруховий) рефлекс лежить в основі тонізуючої дії музики, що супроводжує фізичні вправи» [144, с. 52]. Завдяки впливу на емоційно-психофізичні процеси людини, метафорична мова музики є зрозумілою навіть дітям найменшого віку.

Музика – чинник рухової активності дитини. Музичний ритм (від гр. *rhythmos* – течу, розмірність, відповідність) як один з трьох основних елементів музики (поряд із мелодією та гармонією), що виражається у чергуванні співвідношення й угруповання звуків та пауз різної тривалості [253, с. 156], спричиняє помітний вплив на психомоторику дитини. Завдяки ритмічній організації, людина тісно пов'язана з довколишнім світом. Всі сучасні види діяльності та мистецтва (включаючи й музику) так чи так пов'язані з певною

ритмічною структурою, «і чим досконаліше мистецтво, тим точніше воно виражає свою суть у ритмічній чіткості форм» [249, с. 51].

На думку К. Шторка, поєднання руху з музикою з'явилося для подолання інертності нашого тіла», тобто музика спроможна подолати пасивність людського тіла [249, с. 38, 50]. Зв'язок ритму і руху підкреслює А. Готсдінер: «Сприйняття ритму не тільки слухове, але й слухорохове» [63, с. 24]. В. Бехтерев впровадив поняття «ритмічний рефлекс» і також звернув увагу на полегшення моторики людини під впливом музики, зокрема музичного ритму: «Музичний ритм розгальмовує моторні центри, створює бадьорий, радісний настрій, виховує активну увагу і гальмування» [17, с. 107]. Заняття ритмікою дозволяють точно дозувати силу і тривалість нервового процесу збудження, упорядковують темп рухів у відповідності із характером музики. Стимулювання психомоторики відбувається не просто під впливом ритму, а завдяки його поєднанню з емоційністю, що є притаманним саме для музики.

М. Чистякова зазначає: «Ритмічні завдання допомагають залучати, активізувати і пробуджувати інтерес людини до діяльності взагалі. Організація рухів за допомогою музичного ритму, активізуючи нервово-психічні процеси, сприяє розвитку в дітей уваги, пам'яті, внутрішньої зібраності» [242, с. 53]. К. Шторк вважає, що у музиці знаходять єдність простір (через рух) і час (через ритм): «тільки музика достатньо швидко і безпосередньо впливає на наші нервові центри, щоб давати тілу, яке рухається, імпульси до такого самого швидкого і безпосереднього використання простору за допомогою руху. Тільки музика може дати тілу зрозуміти ясно і виразно, з якою швидкістю, з якими проміжками часу воно повинно рухатися» [249, с. 55]. Означені властивості музичного ритму застосовують у практиці корекційної роботи з дітьми, які мають психомоторні й слухові відхилення. Через музику (на основі слуху) легко передати дітям різноманітні ритми і темпи звучань, а також виробити вміння рухатися природно та синхронно. Е. Вільчковський акцентував увагу педагогів-дошкільників на тому, що «музика не повинна бути регулятором або фоном при виконанні рухів дітьми, вона покликана перш за все допомогти їм якісно виконати фізичне завдання та емоційно усвідомити свої рухові дії» [41, с. 9]. А. Шевчук зазначала, що оволодіння власним тілом, зокрема мілкою моторикою – одна з важливих передумов використання у процесі спілкування виразних рухів (міміки, пантоміміки, проксеміки), чому

сприяє засвоєння танцювальної техніки, елементарних танцювальних рухів, що до того мають гендерну своєрідність (для дівчаток – «колупалочка», «тинок», «голубці», «чесанка», пружинні рухи; для хлопчиків – «м'ячик», «повзунець», «підсічка», «млинок») [246].

Психомоторна активність дитини має основоположне і глобальне значення для її психосоціального становлення. Так, умовою розвитку сприймання, пам'яті, мислення, уяви дитини є її предметна діяльність, виконання дій з предметами, в основі яких лежать фізичні рухи, що набувають цілеспрямованості. Незрілий від народження опорно-руховий апарат не дає можливості немовляті самостійно пересуватись. Поступове оволодіння власним тілом стає провідною задачею для малюка, у вирішенні якої йому не обійтись від допомоги дорослого. Потужний імпульс психосоціальному розвитку дитини дає оволодіння нею прямоходінням наприкінці першого року життя (Т. Дуткевич [70]).

Здійснюючи потужний вплив на психомоторику дитини, музика значно інтенсифікує процес засвоєння невербальних засобів спілкування, передовсім виразних рухів. Відтак розвиток психомоторики, що значно активізується включенням дитини у танцювальну діяльність, закладає фундамент становлення всіх психічних процесів дитини, її фізичного, морального, розумового, естетичного, мовленнєвого розвитку, що не обходиться без спілкування, оскільки саме воно супроводжує ігрову та інші види діяльності.

Музика – складова пісенно-танцювальної активності дітей.

Поява музики ще у первісному суспільстві була тісно пов'язана, як з вимовою звуків (пісня), так і з тілесними рухами, які становили складові танцю. У стародавньому театрі ритм слугував системотвірним чинником для об'єднання пластики, поезії й музики в цілісному (синкретичному) дійстві, яке сьогодні перетворилось на танець. Первісні пісні супроводжувались застосуванням доцільних невербальних знаків – «кінів» (міміки, пози, погляду, жестів), які сприяли кращому відтворенню образу, а також передачі інформації про нього іншим. Цей зв'язок зберігся і до наших днів, оскільки поєднання звуку й жести дозволяє найбільш вдало виразити і передавати людську емоційність. Як слово відокремилось від початкової наспівності і стало виражати думку людини, так і жест звільнився від звукового супроводу і став суто зображувальним засобом. Однак у музиці жест

чи будь-який рух тіла невіддільний від звучання, а тому зберігає живий зв'язок із наспівом, має інтонаційну природу.

Відомо, що цілісний музично-руховий образ народжується в русі, узгодженому із характером музики. Музика та рухи під неї завжди мають єдину емоційну модальність. А. Готсдінер підкреслює: «За допомогою рухів і у процесі їх засвоєння, відбувається пристосування емоційного фону особистості до емоційної структури музичного твору. У рухах опредмечується, формується і диференціюється емоційна сфера самого виконавця, з одного боку, і удосконалюються виразні засоби (музичного твору) з іншого [63, с. 35].

Темпо-ритмічні можливості дії музичного образу яскраво втілені у практиці виховання дитини за допомогою танцю, основоположником якої вважають Е. Жак-Далькроза. Спочатку його система мала художньо-педагогічну спрямованість, але надалі отримала широке розповсюдження як «метод пластичного оволодіння тілом і вільного ритмічного розпорядження ним» [249, с. 298]. Система Е. Жак-Далькроза умовно поділена на три частини, які внутрішньо тісно пов'язані між собою, а саме:

- ритмічна гімнастика у вузькому сенсі цього слова (привчання м'язів і нервової системи до відтворення будь-яких рухів);

- розвиток слуху (сольфеджіо), оскільки органи слуху мають бути здатні правильно сприймати руховий імпульс музики;

- музична пластика й імпровізація (види діяльності, в яких з окремих елементів створюються картини рухів у часі) [249, с. 56].

К. Шторк зауважує, що у системі Е. Жак-Далькроза, сенс рухів залежить від музики, оскільки саме вона здатна активізувати всі мислительні операції, як швидкості й сили, так і емоційної виразності [249, с. 40]. Заслужують уваги й такі висловлення вченого: «Шлях розвитку танцю двобічний. З одного боку, це – рівномірні, ритмічно впорядковані рухи, з іншого – виразний танець – міміка». К. Шторк також вважає, що «звуковий ритм відповідає початку тілесному, підвищення і пониження звуку (мелодія) – духовному. Якщо рух тіла дає вихід наростаючим і сконцентрованим тілесним силам, то мелодія є засобом накопичення почуттів, сприйняття й відчуттів як явищ духовного порядку [249, с. 103].

Музиці притаманні соціально-інтегративні властивості. Вона сприяє налагодженню стосунків (взаємин) між дітьми, залученню їх до групових занять і колективних справ. Так, група дітей може

занурюватись у спільну музичну діяльність, разом співати, танцювати. Виконуючи діалогічні пісні, діти вправляються у почергових звертаннях і відповідях. Сором'язливі стають більш смілими й розкутими, приєднуються до інших. Крім того, спільні переживання під час сприймання музики згуртовують дітей, забезпечують набуття спільного емоційного досвіду (А. Гогоберидзе, В. Деркунская [54], Е. Печерська Е., Т. Полтавцева. 182]). Тут доречним є висловлення В. Сухомлинського: «Музика – це те сприятливе тло, на якому виникає духовна спільність вихователя й дітей. Вона наче відкриває людські серця. Слухаючи мелодію, захоплюючись її красою, вчитель та учень стають ріднішими й ближчими. У хвилини такого співпереживання, яке досягається тільки музикою, вихователь бачить у дитині те, чого ніколи б не побачив без музики. Під впливом музичних звуків, коли душа зачарована піднесеними переживаннями, дитина довіряє вам свої тривоги і хвилювання» [225, с. 68].

Вчені (С. Руднева і А. Пасинкова [202]) вважають, що єдність музики і танцю під час хореографічних занять сприяють згуртуванню дітей, навчають враховувати поведінку товаришів, співвідносити свої рухи і дії з тими, що виконують однолітки. Обізнаність дитини з мовою рухів і надалі дозволяє їй краще розуміти співрозмовника, чіткіше визначати його позицію, легше оволодівати новими словами. Через рухи дитина набуває не лише фізичного й інтелектуального гарту, а й побутових умінь і навичок, завдяки яким почувається самостійною, що відкриває шлях до її рівноправного партнерства з іншими дітьми.

Особистий досвід роботи в закладі дошкільної освіти свідчить, що діти найбільш мотивовані до занять, у яких поєднання танцю і музики проходить в ігровій формі. Це дозволяє моделювати різноманітні комунікативні ситуації (єтюди та вправи: «Уклін-запрошення хлопчика», «Уклін-вітання хлопчика», «Уклін-вітання дівчинки», колективний уклін-привітання, «Від бігу – до бігунця»; ігри: «Ладки із Васильком», «Веселий бубон-мандрівник», «Спритний козачок», «Вигадливі чобіточки», «Сплетемо віночки»; рухливі забави: «Мир-миром», «Журавлі та журавочки», «Подай ручку», «Веселі млиночки», «Козачок – зелений мачок», «Ми танцюємо гарно – ми танцюємо краще за вас»).

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що своєрідність виховного впливу музики полягає в його комплексному та індивідуальному характері, у здійсненні потужної дії на психофізичне

здоров'я та соціально-емоційний розвиток дитини, в активізації її пісенно-танцювальної та рухової діяльності, у посиленні процесів формування дитячого колективу.

1.2.2. Особливості сприйняття музики старшими дошкільниками

Дошкільні роки – це період нагромадження музичних вражень, інтенсивного розвитку музичного сприймання. Важливу роль у становленні науки про музичне сприйняття як процес формування й функціонування суб'єктивного музичного образу відіграли праці вчених Н. Машенко [134], В. Медушевського [135], Б. Мейлах [137], М. Михайлова [140], Г. Падалки [176], А. Сохора [217] (розкриття суті музичного змісту, специфіки музичного мислення, взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі музичного сприймання); Л. Бочкарьова [31], А. Готсдінера [63], В. Ветлугіної [38], Л. Виготського [39], М. Михайлова [141], С. Науменко [156], Б. Теплова [228] (психологічні особливості музично-перцептивних здібностей людини); Н. Ветлугіної [38], Д. Кабалевського [89], О. Рудницької [203], Г. Падалки [176], М. Суботи [223] (вікові особливості та критерії сприймання музики, процес розвитку музичних здібностей в онтогенезі, принципи й методи музично-виховної роботи); Н. Захарової, В. Авдєєва [81], М. Могендович [144], В. М'ясищева і А. Готсдінера [154] (фіксація приладами органічних реакцій слухачів на музику); А. Гогоберідзе, В. Деркунської [54], А. Зіміної [85], Т. Лісовської [120], О. Ростовського [199; 200] (музичне сприймання є процесом керованим і включає такі елементи, як виховання музичної культури особистості, зміст музичних занять, формування і розвиток сприймання музики як основи музичного розвитку, систему керівних впливів, сукупність характерних способів керування сприйманням, прийомів і методів, які реалізують педагогічну концепцію).

Музичне мистецтво – особлива форма відображення дійсності засобами музичної виразності, в якій найважливішу роль відіграє емоційно-почуттєва сфера людини. Аналіз поглядів учених на проблему сприйняття музики й інших видів мистецтв дозволяє зробити висновок, що сприйняття мистецтва – процес і результат сприймання й усвідомлення інформації, що міститься в художніх творах. Структура мистецького сприйняття, – зазначає Г. Падалка, – включає почуттєво-оцінювальну реакцію, розрізнення окремих ознак твору чи його

фрагментів, формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу [176].

Сприйняття музики, перцепція – психофізіологічний акт відображення звукової інформації на ґрунті аперцепції, як попереднього досвіду людини, під час безпосереднього слухання музичного твору. Завдяки опорі на зв'язки відповідних центрів кори головного мозку, утворені під впливом акустичних подразників, сприйняття забезпечує створення цілісного образу. Сприйняттю властиві індивідуальні особливості щодо точності, яскравості, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, почуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів. В основі сприйняття лежить минулий досвід людини. Музично підготовлена людина в мелодії почує значно більше, ніж дитина, яка не має музичного досвіду [253, с 254]. Сприйняття музики – це орієнтовано-дослідницьке діяння, під час якого відбувається орієнтування у потоці звуків. Одночасна взаємодія думки і почуття, органічне поєднання пізнавальних емоційних моментів є його характерною особливістю. «Стотним моментом сприймання музики, – пише М. Субота, – є емоційно-оцінні реакції, які віддзеркалюють глибинний процес освоєння слухачем твору, у ході якого твір співвідноситься з усіма сторонами особистості й індивідуальності слухача, з його психічною організацією, темпераментом, системою ідеалів, нав'язаних оточуючою його культурою суспільства, але індивідуально ним відображеною» [223, с. 193].

Якщо дитина, слухаючи музичний твір, сприймає лише незначну частину виразного змісту музики, то таке сприйняття вважається незначним. Якщо ж слухач емоційно реагує на музичний твір, але не відчуває змін у мелодії, ритмі, темпі, динаміці, то таке сприйняття вважається поверхневим. Щоб сприйняття було повноцінним, дитина має сприймати звукову тканину твору. «Здатність сприймати музику, – зазначає Н. Ветлугіна, – виражається в емоційному відгуці на неї, у розрізненні характеру окремих виразних засобів та форм музичного твору. Така особливість музичного сприйняття як безперервний розвиток музичних образів, вимагає від слухачів активної уваги і вони мають слідкувати за динамікою цього розвитку» [38, с. 59]. Специфічні особливості сприйняття музики наочно представлено на рисунку 1.2.1.

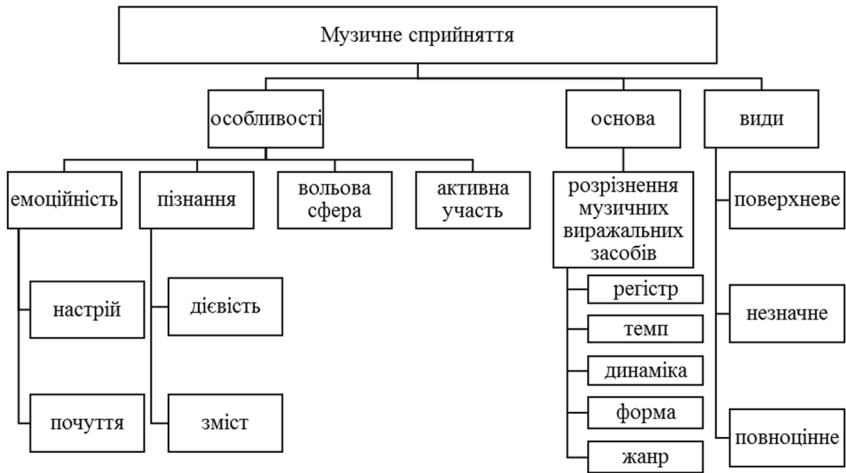


Рис. 1.2.1. Особливості сприйняття музики

Уміння сприймати музику лежить в основі розвитку музичних здібностей. Повноцінне сприйняття є необхідною передумовою виховання у дітей любові й інтересу до музики, формування музичного смаку, збагачення музичного досвіду. Діти здатні сприймати твори, які вони не можуть виконати. Здатність до сприйняття музики не є вродженою, а прижиттєвим надбанням, що розвивається у певних умовах (Б. Теплов [228]). Важливо підкреслити, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а потребує цілеспрямованого виховання, підпорядкованого на різних вікових етапах загальними закономірностями (Н. Ветлугіна [38, с. 240]). Тому, зупинимось детальніше на вікових особливостях сприймання музики дошкільниками, які визначаються незначним обсягом життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою розвитку пізнавальних процесів (уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), їх синкретизмом, мимовільним характером, віковими обмеженнями. Музичний досвід, що передбачає вміння слухати, сприймати музику, у дітей дошкільного віку – незначний, хоча образи пісень, інструментальних п'єс знайомі з повсякденного життя доступні дітям, для кращого сприйняття музики доцільно використовувати показ іграшок. Наприклад, веселу танцювальну мелодію можна супроводжувати показом танцюючої ляльки, а спокійну колискову – заколисуванням зайчика. Сприйняття

кожного нового твору збагачує досвід дитини, вона стає уважнішою, може прослухати весь твір, впізнати знайому п'єсу при її повторенні. Діти раннього дошкільного віку реагують на контрасти у музиці помічають зміну частин твору, можуть передавати рухами зміни темпу та динаміки, усвідомлювати виразне значення регістру, темпу, динаміки їм ще не під силу. Тому для кращого сприйняття музики практики використовують показ іграшок (танцююча лялька, сплячий зайчик).

У старшому дошкільному віці сприйняття музики стає більш диференційованим, діти визначають характер музики, форму твору, розрізняють засоби виразності та встановлюють їх зв'язок із змістом, володіють простими термінами й поняттями. У цьому віці переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Помітну перевагу діти віддають музиці веселій, жвавій, моторній. На другому місці – маршова музика, на третьому – повільна, наспівна. Особливо діти реагують на масивність і динаміку звучання, на темп і регістр, темброву палітру музики, загальний тонус звучання, розповідний, запитальний характер музичних висловлювань, ніжність і різкість, м'якість і жорстокість, летючість і дзвінкість, ліричну наповненість або металічну сухість звучання, встановлюють їх зв'язок із змістом, володіють простими термінами й поняттями. Вважається, що специфічна музична виразність (мелодія, її ритмічна організація, інтонаційний розвиток) спочатку не виокремлюється більшістю дітей як найважливіший компонент музичного звучання, вони просто уявляють зміст музики [156]. Мелодична лінія завдяки вокальним механізмам співінтонування музики сприймається як щось близьке слухачеві, його власним інтонаційним навичкам і можливостям. Мелодія сприймається як носій «суб'єктивного» людського начала, тоді як фонові пласти більшою мірою пов'язані з образами зовнішнього оточення, тлом, атмосферою, середовищем. Отже, спочатку увагу дітей привертають фонові пласти фактури, і розкриття естетичної виразності мелодії є важливим завданням педагога. Необхідно зазначити й те, що для дітей сприймання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів). Їм ближча ритмізована й зображувальна музика, яка відповідає віковому досвіду і потребі в активних проявах. Уже шестилітні діти здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрій, а й визначати жанри, наприклад, колицької пісні, танцю, маршу. Саме така музика, в більшості випадків, супроводжує дитячі ігри та забави [38; 51; 54; 120; 145; 155].

У старших дошкільників яскраво виявляється емоційність сприйняття музики (С. Науменко [155]). Однак, емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо й активно, діти не усвідомлюють емоційні стани, викликані нею. Тому вони ніколи не говорять, наприклад, про свої власні переживання, а оцінюють загальний характер музики («музика була сумна», «весела»). Старші дошкільники сприймають зміст музичного твору за реальність. Наприклад, під час перегляду дітьми вистави, у залі можна почути, як вони сприймають дію п'єси: «Не відчиняйте!» – кричать козенятам, які не відрізняють голосу Вовка від мами-Кози; «Іди геть!» – проганяють вони сірого розбійника. Діти поводяться так, ніби художній текст не замкнутий у собі і в нього можна втручатися. Ця безпосередність сприймання, коли художній твір зливається з навколишнім середовищем і стає його реальним чинником, дає підставу виокремити сприймання мистецтва дітьми в окремий вид діяльності. Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний художній образ. Вони не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності. Складнішу музику сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче, доступніше, хоча й не завжди головніше у творі. Досвід роботи з дітьми свідчить, що зорова активність виявляється не тільки в музично-побутових враженнях дітей, а й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Діти шукають у звучанні, а іноді й поряд з ним «зоровий образ», реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя, яскраво відображеної в дитячих іграх.

Сприйняття кожного нового музичного твору збагачує досвід дитини, вона стає уважнішою, може прослухати весь твір, впізнати знайому п'єсу при її повторенні. Оскільки сприйняття не є вродженим, то педагогу важливо створити умови, від яких залежатиме формувальний процес. Ці умови поділяють на дві групи: внутрішні та зовнішні. Внутрішні умови визначаються музичними здібностями дитини, досягнутим рівнем сприйняття, відношенням до занять, індивідуальними особливостями характеру. Зовнішні умови визначаються якістю освітньо-виховного процесу, що передбачає включення дітей в різні види музичної діяльності (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах), у процесі яких має місце і такий специфічний вид духовно-практичної

діяльності, як музичне сприймання, добір відповідного віку музичного репертуару, який має бути високохудожнім, доступним і зрозумілим для сприйняття, а також вміле поєднання музики, наочності і слова. Розглянемо зовнішні умови детальніше.

Вже в дошкільному, а потім і у молодшому шкільному віці, музичне сприймання є одним із засобів формування особистості дитини. О. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, у якому можна виокремити кілька стадій, а саме: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація й оцінка. Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто його осмислення й переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухачів (А. Сохор) [217, с. 100]. Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання вони не обов'язково йдуть одна за одною, нерідко суміщаються. Це швидше логічні етапи, бо ми одночасно слухаємо й осмислюємо музику, інтерпретуємо й оцінюємо її. Лише інтерес й установка передують іншим стадіям, але вони можуть частково змінюватися під час слухання. «Зміст художнього сприймання, – пише Г. Падалка, – це по суті зміст образів мистецтва, інформація, яку отримує людина у процесі споглядання чи слухання художніх творів. На відміну від сприймання творів мистецтва, яке не стосується їх образного змісту (сприймання музики виключно як звукового фону, сприймання картини як кольорово-забарвленого полотна, що не містить ніякого смислового чи емоційного ряду, сприймання танцювальної композиції як спортивної комбінації, що не несе художньо-виражального навантаження), художнє сприймання передає прагнення особистості до усвідомлення тих переживань, що їх утілено композитором, художником, балетмейстером у мистецтві, прагнення отримати насолоду від досконалості форми художніх творинь» [176, с. 4].

Зазначимо, що яскраві музичні враження сприяють залученню дітей до музичного мистецтва шляхом сприймання, виконавства і творчості. Розвиток сприймання збагачує всі творчі прояви дітей. Розуміючи всю складність розвитку сприймання дитиною музичних творів окреслимо пріоритетні, на наш погляд, напрями розвитку сприймання музики. Це: рівень сформованості художньо-естетичного розвитку дитини, зв'язок між різними видами мистецтва, контрастне порівняння музичних

образів, ознайомлення дітей із засобами музичної виразності, повторюваність, репертуар та його виконання. Важливість формування у дітей музичного сприймання на основі музичного репертуару доводили Н. Ветлугіна [38], А. Гогоберидзе, В. Деркунская [54], Д. Кабалевський [89], М. Михайлов [141], М. Ростовський [199] та інші педагоги-музиканти. На їх думку, музика має бути високохудожньою, доступною дітям, музичний образ – близьким, зрозумілим.

Практика роботи з дітьми показує, що найкраще і найлегше дошкільники сприймають твори, назви яких їм відомі і відповідають змісту музики та ігровим образам. Прикладом можуть слугувати: програмові твори «Марш дерев'яних солдатиків» П. Чайковського, «Метелик» С. Майкапара, музично-ігрові твори «Зайці та лисиця», музика М. Красєва, «Впізнай за голосом» музика В. Ребікова та інші. Порівняно легким є сприймання старшими дошкільниками музики танцювального та пісенного характеру, з простою та легкою мелодією: наприклад, «Марш» С. Прокоф'єва, «Гопак» український народний танок, «Ой, є в лісі калина» українська народна пісня.

Важливою зовнішньою умовою формування повноцінного сприйняття є зіставлення музики, слова, наочності, від чого залежатиме якість засвоєння музично-ігрового матеріалу. Сприймання музики буде більш яскравим і глибоким, якщо перед слуханням педагог розповість дітям про композитора, цікаві миті його життя, умови виникнення та ідею написання музичного твору, сезонність й обрядовість використання тієї чи іншої гри, її значення у житті дошкільника чи в музичній культурі нації. Розповідь, доповнена ілюстративним матеріалом, стане поштовхом, який спрямує увагу дітей на твір, дасть роботу уяві та викличе інтерес. Зацікавившись музично-ігровим образом, діти швидше активізуються до гри, намагатимуться повніше відтворити образ (зіграти свою роль), їх інтерес триватиме довше.

Ефективними методами в формуванні ефективного сприймання музичного твору є:

- *зв'язок між різними видами мистецтва*. Музика, образотворче мистецтво, література, запропоновані комплексно, є чинниками, здатними сформувавши певне музичне сприймання, відчуття, а також викликати в дитини потребу у творчій діяльності;

- *контрастне порівняння музичних образів*, що у різних творах допомагає краще, яскравіше і наочніше їх сприймати. Наприклад,

«Хвороба ляльки» та «Нова лялька» П. Чайковського, «Не хочуть купити ведмедика» та «Купили ведмедика» В. Косенка. Пропонуючи дітям такі твори, спочатку можна зосередити їх увагу на назві твору, дати можливість, ще до того, як прозвучить музичний твір, за назвою схарактеризувати його. Використання цього прийому зацікавить дітей у прослуховуванні музичного твору, а також дасть можливість більш глибоко сприйняти твір і порівняти його з уже уявленим раніше характером;

- *ознайомлення дітей із засобами музичної виразності (ритм, характер, форма)*. Прикладом цього може бути визначення ритму «Маршу» С. Прокоф'єва, темпу українського народного танцю «Козачок», загального характеру «Колискової» Я. Степового, форми побудови твору в «Увертурі до опери «Кармен» Ж. Бізе;

- *порівняння*, яке доцільно використовувати під час роботи над твором, з'ясування й усвідомлення окремих елементів засобів виразності, їх виражального значення. Так, після прослуховування «Козачка» корисними будуть запитання: Чому танок вийшов саме веселим? Якщо зіграти або проспівати повільно, чи залишиться танок таким же веселим? Яке значення має супровід для характеру цього танцю? Аналіз спостережень доводить, що дитячі висловлювання про характер музичного твору, почуття та настрої, які виражені в ньому, не відрізняються різноманітністю. Висловлювання дітей бувають лексично збідненими, що у подальшому заважає їх сприйманню. Активне використання прийому контрастного порівняння музичних творів допомагає педагогу підвести дітей до думки, що засоби музичного вираження, які використані в прослуханих творах, не випадкові, і що вони необхідні для того, щоб виразити у творі все так, як цього бажав композитор. Більш глибоке сприймання музичних творів можливе лише за умов їхньої *повторюваності*, не тільки на одному занятті, а й на наступних. Як відомо, знайома музика краще сприймається й запам'ятовується. Для того, щоб повторне звучання музичного твору зацікавило старших дошкільників, потрібно щоразу звертати їхню увагу на щось інше. Наприклад, на загальний характер твору, особливості музичного супроводу (звучить один інструмент чи багато, які інструменти звучать, скільки частин у музичному творі, чи схожі вони, як вони чергуються та як пов'язані з розгортанням ігрових сюжетів і ускладненням ігрових дій).

Ефективним для сприймання музично-ігрового твору є зв'язок між різними видами мистецтва. Музика, образотворче мистецтво (наголівники, атрибути), література (лічилки, заклички, примовки,

потішки, вірші, загадки), запропоновані комплексно, є чинниками, здатними сформуванати музичне сприймання й відчуття, викликати у дитини потребу в творчій діяльності.

Контрастне порівняння музичних образів у різних ігрових творах допомагає краще, яскравіше і наочніше їх сприймати. Так, пропонуючи дітям українську народну пісню-гру «Подольночка» та «Веселі музики», музика А. Філіпенка, педагог спочатку зосереджує їх увагу на назві твору, дає можливість, ще до того, як він прозвучить, за назвою схарактеризувати його. Використання цього прийому викликає інтерес у дітей, дає можливість більш глибоко сприйняти твір і порівняти його з уже уявленим раніше музичним образом та відтворити його. Активне використання прийому контрастного порівняння музичних творів допомагає педагогу підвести дітей до думки, що засоби музичної виразності, які використані в прослуханих творах, не випадкові, і що вони необхідні для того, щоб виразити в грі все так, як цього бажав їх автор. Це може бути ритм у маршових творах, темп у танцювальних, характер у сюжетних творах, форма побудови твору в дидактичних сенсорно-пізнавальних іграх.

Особливість сприймання музики полягає в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили звучання і тембру, відчутти красу звучання, його виразність, цілісні художні образи, які викликають у слухача певні настрої, почуття і думки. Сприймання музики можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі її звучання.

Процес сприймання музики в ігрових творах відбувається позасвідомо і в кожному випадку індивідуально. Для кожної дитини сприйняття однієї й тієї ж форми музичного твору викликає різні смислові відгуки. С. Шип підкреслює – «...для однієї групи слухачів зміст музики зводиться до емоційних переживань. До другої належать ті, хто слухаючи музику, «малює» у своїй уяві певні зорові картини. У третьої – музика активізує понятійне мислення. Четверта група уявляє собі через музичне сприймання життєві події. Інші зосереджують увагу на самому процесі розгортання форми і спостерігають з насолодою за грою звукових барв, розвитком мелодичного малюнка, тематичного матеріалу» (С. Шип) [248, с. 8].

Психологічним механізмом сприйняття і розуміння музики дитиною є асоціації (Л. Виготський [39], А. Готсдінер [63], С. Науменко [156]).

Природа асоціацій досліджена в науці в різних напрямках. Так, наприклад, більшою інформацією володіє психологія і теорія музичного сприйняття щодо емоційно-чуттєвих, звукомовних, тілесно-моторних, предметно-зорових та жанрових типів асоціативних уявлень, меншою – стосовно просторових та стилістичних видів асоціацій, їх ролі у становленні суб'єктивного художнього образу слухача.

Асоціативні уявлення дітей є одним із небагатьох показників, що дозволяють вести мову про зміст сприйнятого, про канали зв'язку, за якими воно здійснюється. Палітра асоціативних уявлень включає в себе асоціації предметно-зорового, емоційно-чуттєвого, просторового, звукомовного, жанрового, стилістичного характеру. У кожному конкретному акті сприйняття характер асоціативних уявлень залежить від життєвого досвіду окремого індивіда. З іншого боку, завдяки асоціаціям, музика актуалізує емоції дітей та збагачує їх емоційний досвід (М. Гаркавенко, Н. Станішевська [51]).

Підсумовуючи вищесказане, визначимо й узагальнимо критерії мистецького сприймання, якими є: вираженість емоційної реакції (на відміну від байдужого, нейтрального ознайомлення, повноцінна емоційна реакція свідчить про такий характер сприйняття, який відзначається яскравим відгуком на художні образи, на явища, відтворені в них засобами мистецтва); адекватність сприймання, що передбачає відповідність враження від мистецького твору його змістовим характеристикам, здатність до об'єктивного усвідомлення й оцінки форми художніх образів; широта диференціювання елементів мистецького твору, що свідчить про фіксацію багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення; повнота сформованого образу, що означає глибоке усвідомлення основних характеристик художнього твору вже на етапі сприймання.

Отже, сприймання музики дітьми відбувається в різних видах музичної діяльності (слухання, спів, музично-ритмічні рухи) і, як самостійний вид діяльності включає: сприймання дітьми музики у зв'язку з її наступним виконанням та музично-дидактичні ігри для розвитку сенсорних здібностей. Звучання музики в іграх розважального плану сприймається дітьми як емоційний збудник, невід'ємний елемент ігрового образу, або ж його доповнення, своєрідне тло підсвідомого створення настрою та відтворення ігрового задуму чи сюжету, діючий регулятор амплітуди рухів та звучання дитячого голосу, чинник естетичного сприйняття дитиною дійсності.

1.2.3. Значення музики для формування інструментальної складової спілкування дошкільників

Розвиток здатності дошкільників емоційно-образно пізнавати довкілля та робити це, спілкуючись у дитячому колективі, розділяючи радість своїх відкриттів та смуток невдач з однолітками і дорослими, – одне з актуальних завдань дошкільної педагогіки. Емоційні глибина та насиченість спілкування дітей в умовах поєднання музики з різними формами активності сприяють соціалізації дошкільника, закладають фундамент його емоційного та соціального інтелекту за рахунок сенсифікації (посилення чутливості, спостережливості, проникливості), формування палітри інтонаційно-образних уявлень.

Музика як чинник оволодіння дитиною інструментами спілкування. Музика стимулює засвоєння мовлення дитиною. На думку дослідників, саме завдяки музичному слуху та чуттю ритму дитина сприймає розмову людей, що спочатку для неї є просто певною звуковою доріжкою, мелодією. Дослідження свідчать, що дитина сприймає емоційне наповнення мовлення з перших днів життя. Якщо дорослі розмовляють занадто гучно, агресивно, немовля починає нервуватися, плакати. І – навпаки – заспокоюється під впливом лагідних слів (Т. Дуткевич [70], Р. Павелків, [173]). Це схоже на те, як ми сприймаємо незрозумілу нам іноземну мову, у звучанні якої ми чуємо і розрізняємо лиш певні звуки, їх мелодіку та інші акустичні ознаки. Стимулюючи розвиток мовлення, музичні метафори «безпечні» для дітей, викликають у них інтерес більшою мірою, ніж звичайне мовлення, відповідають дитячим вимогам і очікуванням. Маючи досвід сприймання музики, дитина краще розрізняє та легше засвоює звуки мовлення, у неї прискорюється розвиток фонематичного слуху (С. Науменко [156]).

Всього за кілька років дитина накопичує в пам'яті тисячі слів як ритмічно, звуковисотно й інтонаційно організовані звукові фрагменти. Вміння адекватно відтворювати різноманітні ритми сприяє правильному відтворенню ритмічного малюнка слів, їх складової структури, прискорює розвиток інших лінгвістичних здібностей. Будь-яка розмовна мова є ритмічною, мелодійною. Часто дитина повторює речення лише за її мелодійним контуром, ще не виокремлюючи слова. Це сприяє запам'ятовуванню слів і фраз, які ще не є їй зрозумілими. Дитина легко запам'ятовує тексти до пісенних, ігрових музичних творів, що сприяє збагаченню її лексичного багажу. В ознайомленні дитини з

довкіллям педагоги і батьки використовують значну кількість пісень, в яких описано різні предмети, їх застосування. Засвоєння нових слів при цьому дається дитині набагато легше. Частина старших дошкільників складає власні пісні, використовує відомі чи вигадані мелодії під час спілкування для розповідей своїх історій, вираження своїх емоцій. У цих випадках мова і музика влітаються у мовлення як засоби спілкування.

Синтез звукового, емоційного і рухового образів у музиці відіграє важливу роль у розвитку невербального спілкування дитини. При гармонійному поєднанні цих аспектів музика позитивно впливає як на фізичний стан організму людини, так і на її психіку (духовність). У музичній естетиці ці дві течії завжди перебувають у боротьбі, оскільки бачать у музиці, з одного боку, звукову рухливу форму, з іншого – виразника внутрішнього життя, який не вимагає реального словесного пояснення [135, с. 247].

Поза, жести, міміка, погляд, пластика тіла є невербальними засобами комунікації, що доповнюють й підсилюють вербальні. Внаслідок недостатнього оволодіння мовою роль невербальних засобів у спілкуванні дитини є більш помітною, ніж у дорослих. На перших етапах розвитку спілкування у немовляти невербальні засоби є фактично єдиними. Лиш поступово, до кінця першого року життя дитина навчається співвідносити невербальні сигнали з їх словесним супроводом. На основі цього дитина оволодіває першими словами, спочатку починає їх розуміти (тобто визначати предметну віднесеність), а згодом і сама їх вимовляє (Т. Дуткевич [70]). Отже, здібність до невербальної комунікації є у розвитку дитини первинною й виявляється в можливостях сприйняття нею виразних рухів інших, а також у втіленні власних емоційних станів за допомогою виразних рухів.

Оптико-кінестичні засоби використовуються не ізольовано, а в комплексі з іншими невербальними засобами, відповідно до певного стилю та ситуації спілкування. З мімічних засобів виразності старші дошкільники здебільшого послуговуються усмішкою, з пантомімічних – рухами плечей, рідше ходою. Часте застосування дитиною усмішки свідчить про те, що вона не усвідомлюється іншими дітьми як засіб виразності, а відображає збентеження, ніяковість. Вченими помічено також, що під час передачі емоцій радості, здивування, обличчя дітей мали байдужий вираз. Жести характеризувалися одноманітністю: діти надавали перевагу зображувальним жестам (форма, розмір, висота) та

уникали конвенціональних (привітання, прощання), які застосовуються ними дуже рідко. Загалом, дітям легше добирати немовні засоби виразності для передачі емоцій радості, гніву, рідше – смутку і важче – для відображення подиву, страху (О. Аматыєва, О. Єфремова) [1]. Різноманітність рухів дошкільника визначається потребою дитини у самовираженні та саморегуляції, а також умовами їх застосування (йдеться про ситуативність). Безперечним є той факт, що музика і танець – потужне джерело для засвоєння дітьми невербальних засобів спілкування та їх інтегрування з вербальними, носіями яких виступають дорослі, пояснюючи, коментуючи музичні й танцювальні твори, використовуючи їх для ілюстрування різноманітних побутових процесів та ігрових ситуацій. Розвиток рухової активності є важливою передумовою оволодіння дитиною засобами невербальної комунікації, а розвинене чуття ритму робить мовлення більш виразним і чітким. «Руки під музику, – зазначає А. Шевчук, – викликають у дошкільників жваву зацікавленість, яка виявляється в яскравій палітрі емоцій, бажанні активно діяти і виражати почуття внаслідок сприйняття музики за допомогою жестів, міміки, пластики тіла» [246, с. 6].

Формуванню у дошкільників інструментальної складової спілкування сприяють і танцювальні заняття під музику, що передбачають виконання різних видів рухів комунікативної спрямованості (виражальних, дійових, асоціативних, традиційних). У танці дитина вдосконалює володіння власним тілом, спрямовуючи свої рухи на вираження певних емоцій. Варіювання знайомих і самостійне вигадкування дітьми нових образно-ігрових й танцювальних рухів у відповідності з емоціями, що ці рухи виражають, фактично є дієвим тренінгом невербальної комунікації. Такі зовнішні прояви у поведінці дитини, пояснюються емоційно-руховою природою сприйняття музики, потребою дошкільника у рухах, його ігровою й творчою активністю, прагненням до відкриття й пізнання нового, даючи дитині можливість для самовираження доступними засобами. Танець легко поєднується з дитячими іграми, з різноманітною музикою, спортивними вправами – тими заняттями, використання яких під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам дітей цього віку, а й створює оптимальні умови для оволодіння інструментальними складовими спілкування (С. Руднева, А. Пасинкова [202]).

Виразальні рухи служать передачі емоцій в танці й виявляються у різних виразах обличчя, жестах, позах. Вони стають основою для

виховання емоційної виразності музично-рухового виконавства дітей, здійснення спілкування, взаємодії педагога і дітей та дітей між собою. Дієві рухи передають конкретну дію, базуються на пантомімічній зображувальності, підпорядкованій ритму і характеру музики. Вони частково знайомі дітям з життєвих вражень, суворо не фіксуються, а щоразу визначаються сюжетно-образним змістом пісні й танцювальних дій та виконуються начебто заново. Асоціативні рухи встановлюють зв'язки між життєвим образом і художнім його втіленням. Дитина встановлює асоціації танцювального образу з відомими природними та життєвими явищами. Втілюючи найтипніше, ці рухи підпорядковуються музиці та створюються дітьми переважно самостійно в образній імпровізації. Виразальними, дієвими та асоціативними рухами діти можуть широко виявляти емоційний стан, індивідуальне відчуття музично-танцювальної дії, образу, взаємодіяти між собою, безпосередньо узгоджувати природну і танцювальну координацію, практично засвоювати творчі способи дій. Оволодіння цими рухами здійснює позитивний вплив на формування у дітей здатності до використання невербальних і незнакових засобів спілкування як провідних інструментів емоційної виразності.

У танці дитина вдосконалює володіння власним тілом, спрямовуючи свої рухи на вираження певних емоцій. Варіювання знайомих і самостійне вигадання дітьми нових образно-ігрових й танцювальних рухів у відповідності з емоціями, що їх ці рухи виражають, фактично є дієвим тренінгом невербальної комунікації. Такі зовнішні прояви у поведінці дитини, пояснюються емоційно-руховою природою сприйняття музики, потребою дошкільника у рухах, його ігровою й творчою активністю, прагненням до відкриття й пізнання нового, даючи дитині можливість для самовираження доступними засобами. Практики це пов'язують із емоційною привабливістю, музично-естетичною, ігровою й танцювальною змістовністю усіх видів музично-рухової діяльності (гри, танцю, вправи, рухливої забави, хороводу), в яких створюються сприятливі умови не лише для формування особистості загалом, але й для засвоєння невербальних і незнакових засобів спілкування (К. Шторк [249]). Танець легко поєднується із дитячими іграми, з різноманітною музикою, спортивними вправами – тими заняттями, використання яких під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам дітей цього віку,

а й створює оптимальні умови для оволодіння інструментальними складовими спілкування.

Включення музики у зацікавлене спілкування дітей відіграє провідну роль для формування інтонаційно-емоційних та інтонаційно-образних уявлень про найтиповіші життєві емоції та почуття людини (В. Сухомлинський [225], Г. Тарасов [227, с. 116]). Процес спілкування є джерелом складної палітри переживань його учасників. Лише у комунікативних ситуаціях дитина має змогу спостерігати (а, значить, і пізнавати, засвоювати) радість чи сум у інших людей. Крім того, враховуючи різноманітні обставини процесу спілкування вона проникає у прихований смисл цих переживань, розуміє їх джерело і причину появи (мама засмутилася, бо братик не слухався; сестричка зраділа, бо її привітали з днем народження) (Т. Павленко [175], В. Шашина [244]). Вищевикладене є підставою для висновку про важливу роль музичного супроводу дитячого спілкування в емоційно-ціннісному та мовленнєвому розвитку дошкільників.

Як засіб спілкування, музика допомагає дитині правильно визначати емоції, формує проникливість, що є передумовою засвоєння механізмів взаєморозуміння, як важливої умови успішного спілкування. Адже адекватно розпізнана емоція уже на початковій стадії сприймання будь-якої інформації служить для слухача своєрідним емоційним «ключем» у розкритті її змісту. Музична інтонація моделює життєві емоції, які дитина може розпізнати лише за умови наявності в неї стійких асоціативних уявлень про емоційні стани та засоби їх виразності. За рахунок збагачення асоціацій музичних та мовленнєвих інтонацій із певними емоційними станами людини відбувається збагачення емоційної сфери дитини. «Чим багатогранніші ці зв'язки і диференційованіша мова емоцій, тим глибше проникнення в душевний стан людини, і більше почуттів можна «висловити цією мовою» (В. Медушевський) [135, с. 56].

Очевидним є генетичний зв'язок інтонаційно-звукових та рухових компонентів емоційного досвіду дошкільників. Руховий потік (рухова інтонація) служить засобом інтерпретації музичного змісту. Використання їх у роботі з дошкільниками має свою специфіку. Так, до рухового досвіду дошкільників (тілесно-моторного, пластичного, жестового) звертаються вже безпосередньо при аналізі узагальненого емоційного образу твору, загострюючи увагу дітей на пластичних, танцювальних та інших асоціаціях, які виникають при цьому. За

результатами спостережень, старші дошкільники, спілкуючись у музичній грі, звертаються до інтонаційно-рухових асоціацій не менше, ніж до словесних, оскільки ті допомагають пов'язувати зміст музичного твору з найрізноманітнішими проявами життя. Руховий та інтонаційно-жестовий досвід набуває особливого значення при сприйнятті інструментальної музики, яка виражає найбільш потаємні почуття й переживання людини, вербальні інтерпретації яких можливі не завжди. Окремі дошкільники часто свідомо приховують площину словесних характеристик. Для них більш природною та вільною формою вираження емоцій є звернення до пластичної інтонації. Враховуючи це, педагог має уважно стежити за процесом «пластичного» інтонування дітей, своєчасно використовувати інформацію в подальшій роботі. На конкретних життєвих прикладах неважко виробити у слухачів уявлення про те, що рухи легкі та поривчасті можуть асоціюватися з емоцією радості, тріумфу; скуті – боязкості, невпевненості; важкі – скорботи, пригнічення; плавні, легкі – насолоди, споглядання; різкі – роздратування.

Для засвоєння емоційної сторони спілкування важливо, щоб музика і рух поєднувались із мовленням дошкільників. Завдяки цьому дитина спочатку вчиться розуміти емоційний світ іншого не за його промовою, а за допомогою музики й рухів, а вже потім – на підставі самого мовлення. У процесі музично-ігрової діяльності, з усієї різноманітності інтонаційно-мовленнєвих навичок, що входять до фонду життєвого досвіду старших дошкільників, особливе місце займає характеристичний і комунікативно-жанровий аспекти музичної мови. Перший – включає в себе інтонаційно-мовну інформацію про суб'єкт художнього твору, ліричного героя як про конкретну людину, наділену певними психічними якостями (темпераментом, статтю, віком, манерою поведінки), другий – містить дані про комунікативну своєрідність взаємин персонажів художньо-ігрового світу. Тут розрізняють монологічні та діалогічні жанри спілкування, які поділяються на такі підвиди, як ораторське мовлення, патетичний вислів, розмова із самим із собою, діалог, суперечка тощо. Саме вони, на думку низки вчених, набуваючи в музиці самостійності та незалежності, є прообразами багатьох музичних форм. Образи діалогічної структури зустрічаються, зокрема, в музично-ігровому фольклорі. Монологічний жанр, навпаки, більше придатний для розкриття внутрішнього світу людини. Зміст його може бути різноманітний (споглядання природи, мрії, радість, надії).

Отже, музична інтонація притаманна живому людському мовленню, яке несе певний «заряд» емоційної інформації, своєрідного повідомлення з притаманною йому формою, емоційним тоном, типом дихання (поривчастим, плавним, стрибкоподібним, стриманим, схвильованим, прискореним, уповільненим).

Таким чином, інтонаційно-образні уявлення формуються в умовах музично-рухового супроводу спілкування дітей, стаючи важливими механізмами засвоєння його емоційно-образних і незнакових засобів. Музика виступає чинником проникнення у внутрішній світ іншого, розуміння його, співчуття і співпереживання йому. Сприймання дітьми словесно-музичних повідомлень збагачують їх емоційний досвід і слугують відправною точкою передачі будь-якої інформації та встановлення взаємин між комунікантами, надаючи їм глибокої емоційної насиченості.

У контексті нашого дослідження важливим висновком з проведеного аналізу ролі музики у формуванні інструментальної складової спілкування є положення про те, що оволодіння взаємодоповнювальними виразними засобами музики і мовлення є важливою й самостійною лінією в комунікативному розвитку дошкільників. Це дозволяє їм ефективно засвоїти інструментальну складову спілкування в єдності емоційної та раціональної сторін, знакових (вербальних і невербальних) і незнакових (емоційно-образних) засобів.

Крім того, організація мовленнєвого спілкування дітей із музичним супроводом виступає тлом, що сприяє формуванню мотиваційної складової спілкування (потреб, мотивів, інтересу один до одного). Відбувається це за умови наявності у дорослих необхідних знань про специфіку й природу спілкування та музики в кожному з конкретних випадків.

1.3. Характеристика дитячої гри у контексті формування інструментальної складової спілкування дітей

1.3.1. Поняття й особливості дитячої гри

Музика входить у життєдіяльність дитини через різні форми її активності, чільне місце серед яких посідає ігрова діяльність.

У сучасній педагогіці й психології різнобічний розвиток дитини науковці та практики пов'язують із виникненням і формуванням різних

видів дитячої діяльності, які складають реальний зміст освітньо-виховного процесу. Оскільки все життя дитини складається з різних видів діяльності, через які вона набуває знань, здійснюється її психічний розвиток, то в дошкільній педагогіці домінує діяльнісний підхід до процесу навчання, виховання й розвитку дітей. Виокремлюють такі види діяльності: ігрову, трудову, пізнавальну, навчальну, пошукову, мовленнєву, музичну, образотворчу, естетичну, рухову, художню [9; 70; 173; 257], а також варіанти поєднання означених діяльностей – такі, як навчально-пізнавальна, мовленнєво-ігрова, театральнo-мовленнєва (ігрова), музично-ігрова, мовленнєво-музична [23; 24; 26].

За даними педагогічних словників, діяльність – спосіб буття та існування людини, процес перетворення нею довкілля (природного, предметного, соціального) відповідно до власних потреб, мети і завдань [69, с. 74]. Діяльність є однією з основних умов розвитку психіки дитини, а також одним із шляхів її вивчення, це активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб [178, с. 112]. Тому завдання педагога – максимально активізувати дітей у процесі діяльності.

Психологи (О. Леонтьєв [114], С. Максименко [128], С. Рубінштейн [201] та ін.) розглядають діяльність як сукупність певних дій (фізичних, практичних, розумових, мовленнєвих), що передбачають єдність таких компонентів, як мотив (потреба), мета й виконання. Проблема ролі різних видів діяльності у психічному розвитку дитини достатньо представлена в дитячій психології (Л. Божович [30], Д. Ельконін [74], О. Запорожець [193], О. Леонтьєв [115]). За даними вчених, перехід від одного вікового періоду розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим. Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний вид провідної діяльності, яким у дошкільному віці (за О. Леонтьєвим, Д. Ельконіним) є ігрова діяльність. Відтак, важливим завданням у нашій роботі є аналіз особливостей ігрової діяльності з погляду її значення для розвитку інструментальної складової спілкування.

Сутність та характеристику дитячої гри досліджено у психолого-педагогічних працях Л. Артемової [6], Г. Беленької [14; 15; 76], Д. Ельконіна [74], О. Запорожця [193], Т. Піроженко і К. Карасьової [94; 185], О. Леонтьєва [115], Д. Менджерицької [136] та ін.

Встановлено, що гра, за своїм походженням і змістом є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. Це унікальний феномен людської культури, який є живленням, двигуном і пульсом життя, його виток і вершиною. Особливістю гри є й те, що вона має історичний характер та змінюється відповідно зі зміною соціального устрою суспільства. Дослідження вказують на те, що у первісному суспільстві явища дитячої гри не існувало, оскільки виробництво та його знаряддя знаходились на примітивному рівні. Тому включення дитини у виробничі процеси дорослих не вимагали спеціальної й тривалої підготовки. З розвитком суспільного виробництва, з ускладненням його засобів, знарядь і технологій виникла потреба у підготовці зростаючого покоління до суспільної праці. З історичним розвитком суспільного виробництва, з ускладненням його технологій тривалість періодів, які займала гра у житті дитини, поступово подовжувались.

За словниковими джерелами, гра – «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [178]; «вид діяльності, який полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і відносин між ними, спрямований на пізнання довколишньої дійсності» [173, с. 361]; «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, що фіксується в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій» [221, с. 217]; «один із найцікавіших видів людської діяльності, провідна діяльність дошкільника, засіб всебічного розвитку, метод виховання» [69, с. 56].

Вчені доводять, що перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів в організмі дитини пов'язаний із задоволенням потреб в активності, у нових враженнях, у виявленні емоцій. Під час гри в дитини розвивається фізична сила, моторні вміння, швидкість і точність рухів, координація. Учасники гри вчать думати, працювати, творити. В ігрових ситуаціях вони набувають досвіду, який може стати прийнятним у різних життєвих ситуаціях. Гра не є порожньою забавою, вона є змістом життя дитини, її творча діяльність, необхідна для розвитку. Помічено, що людина, яка в дитинстві недостатньо залучалась до гри, в дорослому житті виявляє нестачу певних необхідних їй якостей і умінь. У грі дитина живе, і сліди цього життя є навіть глибшими, ніж слід дійсного життя.

Гра творить місток до дійсності, сприяє усупільненню дитини, її підпорядкуванню ігровій спільноті з тенденцією зробити особистий внесок для успіху групи. В ігровій ситуації дитина здійснює свої бажання, забезпечує вікові потреби, нейтралізує емоційні конфлікти. Таким чином, сутність гри зводиться до спонтанної, добровільної, природженої, сповненої радості, необмеженої умовами творчої діяльності дитини, з можливими змінами в ході самого процесу й непередбаченим його закінченням, яка відбувається не заради зовнішньої мети, а є самоцінною, коли мотив і мета збігаються.

Для розуміння сутності гри розрізнятимемо суб'єктивне й об'єктивне її значення. Суб'єктивне значення гри визначається її мотивом, безпосереднім спонуканням до гри, яким є отримання задоволення від самого процесу ігрової діяльності, а не від її результату. Це особлива форма життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій відбувається задоволення її пізнавальних, соціальних, моральних, естетичних, творчих та інших потреб. Суть об'єктивного значення гри полягає в існуванні функцій гри в розвитку дитини. Адже гра сприяє формуванню фізичних і духовних здібностей зростаючої особистості, її пізнавальної діяльності, уявлень, волі, вмінню володіти собою, про що вона навіть не здогадується. Зазначимо, що всі функціональні значення гри проявляються в комплексі, доповнюючи й підсилюючи одна одну.

Поява гри у житті дошкільника, з одного боку, зумовлена прагненням дитини до активності, до включення у життя дорослих, з другого – становить прийнятний для суспільства шлях соціалізації дитини, її підготовки до дорослого життя. В ігрових умовах дитина вперше прилучається до світу «дорослого життя», будучи неспроможною внаслідок свого віку поводитись як дорослі, вона виконує їх ролі, відтворює їхнє життя, працю, стосунки та переживає їх як цілком реальні. Таким чином, завдяки грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього.

Гра – модель «дорослого» життя, де дитина не лише знайомиться з різними професіями, а й вчиться цінити працю й відчувати себе її співучасником, не беручи прямої участі в ній. Водночас, гра – відпочинок, розрядка психічного напруження. Д. Ельконін визначає гру, як «діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами утилітарної діяльності» тобто «грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якою з неї виокремлюється її

соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми відносин між людьми» [74, с. 21]. «Гра – діяльність, у якій формується і вдосконалюється самокерування поведінкою», що є найбільш прийнятним для дошкільного віку, чого не можна сказати про інші вікові категорії суспільства, оскільки мотиви їх включення в гру будуть іншими [6, с. 11].

Поруч з іншими засобами, гра забезпечує передачу набутого суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Тому й не випадково, що ігри дітей різних народів, рас і часів мають схожу тематику, віддзеркалюючи спільні для всіх людей явища дорослого життя. «У своїх іграх, – зазначала С. Русова, – дитина наче перевіряє свої переконання, враження, перетворює їх по-своєму розумінню, діяльно переживає їх, от через що кожна самостійно вигадану дитиною гру можна вважати як твір її генія. В грі здорова дитина виявляє свої нахили, своє переймання свої виявлення й фізичну силу, свою повну самосвідомість. Гра – то найчистіша й найдухотворенніша діяльність дітей. У ній заховано джерело добра; вона, коли її не попсовано зовнішніми впливами, найкраще полірує душу дитини й зміцнює її тіло» [204, с. 62].

О. Леонт'єв визначає гру як: «тип діяльності, в якій мотив лежить у самому процесі» [115, с. 477]. Процесуальність гри є її специфічною особливістю порівняно з іншими видами активності. Безпосереднім спонуканням до гри є отримання задоволення від самого процесу ігрової діяльності, а не від її результату (як це властиво для продуктивних видів діяльності). Водночас, процесуальністю відзначаються і пізнавальна мотивація, і спонукання до творчості. З цього випливає, що ігрова, пізнавальна й творча мотивація мають спільну основу, а саме – цінність для дитини самого процесу діяльності. Гра породжує у дитини палітру складних і яскравих (переважно позитивних) переживань, емоційних станів, які спонукають її знову і знову включатись у цю діяльність. Малюк не є ще дорослим, але вже переживає себе таким у грі.

Дитяча гра є соціальною за способами її відтворення (Р. Жуковська [76], О. Запорожець, О. Усова [193]), оскільки ігрова діяльність, не створюється дитиною, а задається їй дорослими, які вчать дитину гратися, знайомлять зі способами загальноприйнятих ігрових дій. Засвоюючи у спілкуванні з дорослими техніку різноманітних ігор, дитина узагальнює ігрові способи і переносить їх на інші ситуації.

Таким чином, гра набуває особистої творчості дитини, а це зумовлює її розвивальний ефект. Будучи свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності, за своїм змістом, гра відображає реальну дійсність і вдосконалюється з її розвитком. Вона є найдоступнішим способом для дитини досягнути складність світу дорослих й увійти до нього за допомогою ігрових ролей та моделювання взаємин між ними. Однак, гра віддзеркалює лише окремі аспекти дійсності, зосереджуючись на сфері людської діяльності та взаємин.

Гра настільки широко охоплює життєдіяльність дитини, що будь-яка її активність може набувати ігрового характеру. З приводу цього вживають такі терміни, як гра-праця, гра-дозвілля, гра-свято, гра-відпочинок, гра-мистецтво, гра-тренінг, гра-корекція, гра-розрядка. М. Шуть визначив гру як «штучно сконструйовану модель соціальної поведінки із суворо визначеними правилами і чітко окресленими часовими та просторовими межами» [251, с. 12]. Дитина у грі орієнтується в ситуації і здійснює адекватний вибір способу й засобів її розв'язання. Сутність і значущість гри полягає ще і в тому, що вона є інтегральною діяльністю. У грі можуть трансформуватися всі форми людської активності – фізична й інтелектуальна, творча і репродуктивна. У грі формуються розумові і психологічні структури, відповідні різноплановим завданням: комунікативним, компенсаторним, оздоровчим, адаптаційним, стратегічним. Звідси, гра є таким діяльнісним і культурним феноменом, який найповніше і найширше розкриває сутність буття людини. У грі можна навчатися і розвиватися, розважатися і забавлятися, проявляти творчість у повному діапазоні діяльнісної та духовної практики.

Спираючись на вищезазначені міркування, можна стверджувати, що для старших дошкільників властиві не лише окремі види діяльності у «чистому вигляді», але й такі форми активності, в яких поєднуються (інтегруються) ознаки кількох видів діяльності. З огляду на те, що грає формою організації життя дітей, а також займає важливе місце у педагогічному процесі закладу дошкільної освіти (ЗДО), вона ще є одним із дійових методів і засобів становлення й розвитку ігрового колективу, в якому реальні стосунки стимулюють формування в дитини якостей, необхідних для її входження в ігровий колектив: встановлення зв'язків з учасниками гри, рольове підпорядкування своїх дій, дотримання правил гри та контроль за їх виконанням. Різноманітні

аспекти цієї проблеми порушено у дослідженнях вчених, а саме: М. Замелюк [79] (потреба дітей в ігровому спілкуванні), В. Захарченко [83] (розвиток мовлення у грі), К. Карасьової, Т. Піроженко [94] (формування комунікативної компетентності дітей), Н. Кононової [102] (оволодіння правилами музично-дидактичної гри), С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло [110] (виховання гуманних почуттів у грі), Ю. Приходько [192] (формування позитивних взаємин у грі), (В. Шашиної [244] (особливості спілкування дітей у грі), Д. Менджеричької [136] (гра – передумова глибокого пізнання світу дорослих, відтворення їх взаємин). Загалом, усі вони по-своєму аргументують, деталізують положення *про колективну природу дитячої гри*.

Німецькі вчені Б. Крафт і К. Менг для позначення колективного характеру гри ввели в науковий обіг поняття «інтерація», яке вони розуміють як «взаємопроникнення і взаємозв'язок різних видів діяльності дитини у процесі її комунікації з іншими людьми» [103, с. 64]. Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина взаємодіє з різними предметами та іншими особами. Вона впливає на цю особу чи предмет, реагує на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною, навіть, предмети «реагують», коли з ними грають. Пасивно слухаючи чи споглядаючи, дитина не грає. Гра є вільною, спонтанною і невимушеною. Вона базується на бажанні та вільному виборі діяльності. У дитячій грі немає правильних чи неправильних відповідей, переможців і переможених. Коли діти грають, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та оточуючим), є прийнятним і підкреслює цінність цієї діяльності.

Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного багатофункціонального феномену втілені в її ознаках, одні з яких властиві будь-якій соціальній діяльності, інші – лише грі. Вітчизняна психологія та педагогіка вважають гру своєрідним і неповторним явищем дошкільного дитинства, що має особливе значення в розвитку дитини й формуванні її особистості. Це – важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. За грою у дошкільній педагогіці й психології (Г. Беленька та ін. [87], І. Дичківська [67], Т. Дуткевич [70], Р. Павелків, О. Цигипало [173] та ін.) міцно закріпився статус провідного виду діяльності, оскільки саме в ній виникають і диференціюються нові види діяльності (спілкування, праця, учіння), визріває готовність дитини до їх розгортання, закладаються й

розвиваються основні вікові новоутворення особистості (з'являються прояви творчої уяви, розповіді, мовленнєвого самовираження), засвоюються норми поведінки і взаємостосунки дорослих, які дитина відтворює в ігровій ситуації. Однак, О. Запорожець зауважує, що не можна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О. Запорожця) видів діяльності (образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої) [193], а відтак, і музично-ігрової.

Дитяча гра є першою активною формою пізнання людиною навколишньої дійсності, у тому числі світу соціального. Різноманітність її форм вводить дитину у сферу реальних життєвих явищ, завдяки чому вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання; засвоює особливості стосунків між людьми, правила і норми поведінки; пізнає саму себе, свої можливості і здібності. У грі практичне освоєння дійсності відбувається раніше, ніж здобуття знань, а між дітьми виникають два види взаємин. Перші визначаються змістом і правилами гри, другі – реальними стосунками, що виявляються у зв'язку з грою (Л. Артемова, Д. Ельконін, Р. Жуковська, Д. Менджерицька, О. Усова).

Интерес дитини до гри розвивається внаслідок засвоєння знань і вмінь, що спричиняє ускладнення сюжету гри, появу нових ролей у ній і потребу мовленнєвого спілкування. Дія і мовлення – основні способи вирішення завдань у грі. Динамічність і дієвість гри визначається, насамперед, відтворенням різноманітних фізичних дій, які відображають життя людей. Чим більші можливості для активних дій, тим цікавішою стає гра. Вона супроводжується словами, фразами, міркуваннями, діалогом, розмовним мовленням, що відображають характер ігрових ролей. Чим старшою стає дитина, тим більшого значення в її грі набуває мовлення, дії ж скорочуються та виконуються умовно. У мовленні словами діти передають не лише переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання, але й позначають свої ігрові дії, що набувають уявного характеру. Отже, гра є «специфічною формою пізнавальної діяльності, в ході якої дитина дієно, мовленням і почуттями відображає дійсність» (Д. Менджерицька) [195, с. 95].

Гра – це також перший вид діяльності, яким оволодіває людина як свідомою й цілеспрямованою активністю. Граючись, дитина навчається ставити мету, планувати свої дії, домагатися результату, що властиво для будь-якої діяльності. Наприклад, дитяча гра за певним сюжетом

означає, що дитина наперед володіє ідеальною картиною того, що відбудеться у грі, вона визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. У кожній грі дитина визначає значущу мету, навіть у найпростішій грі-дії з предметами (нагодувати, заколисати ляльку). Чим менша дитина, тим більше наслідувальними є її ігрові дії. Поступово зростає рівень усвідомленості гри дитиною (відбір необхідних засобів, іграшок, здійснюються відповідні дії та вчинки, урізноманітнюються стосунки з товаришами, діти домовляються про тему і зміст гри, розподіляють ролі, певною мірою планують свою діяльність). Усе це свідчить про цілеспрямований, свідомий характер гри, тобто про її повноправну приналежність до категорії «діяльності». Згодом вона переносить ці вміння на інші види діяльності, насамперед, на навчальну і навчально-мовленнєву.

У грі дитина реалізує свій потенціал, оскільки це по-справжньому самодіяльна активність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини. Дитина через гру реалізує свої задуми й дії, за своїми уявленнями будує і облаштовує своє життя. Гра є вільною від обов'язків перед дорослими сферою самодіяльності та самостійності дитини, оскільки, граючись, дитина виходить з власних потреб та інтересів. Воля і самостійність дитини виявляються у виборі гри, її сюжету і змісту, в об'єднанні з однолітками з подальшим розподілом між ними ігрових ролей. Дошкільник за власною ініціативою долучається до гри та залишає її. Внесення в її процес хоч незначної частки зовнішнього примусу обов'язково перетворює гру на інший вид діяльності, який зовні може мати цікаву барвисту форму, але внутрішньо не сприйматиметься дитиною як творча і самостійна, яка тільки за цих ознак може приносити задоволення. Отже, гра для дитини – це царина, в якій вона почувається творцем, вільною, розкутою, емоційно піднесеною. Саме в такій невимушеній ситуації, непомітно для себе, без напруження і втоми, діти набувають соціального досвіду, вчать думати, працювати, творити. Гра дитини у різноманітних формах закладає основи творчо-пізнавального підходу до дійсності, дає можливість виявити себе, свою ініціативність, самостійність та індивідуальність. Однак, щоб гра стала першою «школою життя» для дитини, засобом її виховання і навчання, необхідне керівництво дорослого.

Притаманна грі і наявність творчої основи, оскільки гра відображає дійсність шляхом її активного перетворення. Вона завжди пов'язана з

вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини. Саме у грі, як і у творчості, зазначає Т. Дуткевич, «дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень» [72, с. 253].

Ініціативу і творчість у різних ситуаціях діти виявляють по-різному. В одних іграх їхня творчість пов'язана із побудовою сюжету, вибором сюжету, змісту, ролей; в інших – виявляється у виборі способів дії, їх варіативності (жмурки, ігри у доміно, м'яч). Багато ігор вимагають уміння узгоджувати свої дії, швидко змінювати тактику поведінки чи способи дій (рольові, рухливі ігри). Творчу роботу передбачають дидактичні ігри, які мають на меті розвиток пізнавальної активності, допитливості, швидкості розумових дій, ініціативи у прийнятті рішень. Окрім того, доповнюючи розповіді один одного, у ході гри, висловлюючи зауваження, ставлячи запитання, виправляючи дії, уточнюючи їх і збагачуючи власними уявленнями, дитина творчо перетворює довкілля. «Радість гри не можна зводити до органічного задоволення, відчуття від свободи рухів... Це радість від досягнення мети, подолання перешкод, радість творчої роботи, фантазії і думки» (Д. Менджеричька) [195, с. 92]. Саме тому гра для дітей є джерелом інтенсивних позитивних емоцій, що виникають унаслідок її виразно творчого характеру.

Виконання ігрових ролей породжує у дітей палітру соціальних емоційних переживань: турбота, ніжність «матері», вимогливість «батька», відповідальність «лікаря», справедливість «вихователя» тощо. У колективних іграх діти виявляють дружбу, товариську, взаємну відповідальність, відчують радість від результату, подолання труднощів. Більшість ігор супроводжуються естетичними емоціями. Гра є особливим квалітативним діяльнісно-емоційним полем, у якому при певній загальній регламентації (встановлення мети, введення окремих правил, алгоритм процесів) для дорослого зберігається можливість моделювати індивідуальний шлях проходження до мети, систему поєднання розрізаних елементів досвіду, характер взаємин дітей. При цьому відбувається сумація всього спектру позитивних відчуттів учасників гри, взаємне стимулювання їх творчого самовираження, гармонізація стосунків.

Структурі гри властиві такі компоненти, як сюжетність, зміст, ігрова роль, ігрові дії, правила гри. Розглянемо їх. Сюжетність –

характерна риса творчих, самостійно вигаданих дітьми ігор, що визначаються близькістю своєї теми до досвіду дитини, обмеженість якого є суттєвою перешкодою для розгортання сюжету. Сюжет, який визначається до початку гри як її задум, втілюється за допомогою узгодження між ігровими діями, здійснюваними дітьми відповідно до ігрових ролей. Існує три ступені складності сюжету: сюжети з єдиним персонажем і чітко визначеними предметами; сюжети з кількома персонажами (ролями) та набором відповідних дій, які пов'язують персонажів між собою; сюжети, в яких окрім набору дій і зв'язків між персонажами, задаються певні взаємини між ними. Зрілість, складність, реалістичність, деталізованість сюжету, творче його розгортання – важливі показники особистісного зростання дошкільника.

Ігрова роль, яку бере на себе дитина, перебудовує її дії, іншого значення набувають предмети, з якими вона маніпулює. Роль є смисловим центром гри. Саме входження дошкільника у роль означає виникнення гри. Сутнісним у грі є моделювання у процесі узгодженого виконання ролей соціальних взаємин між людьми (лікар і пацієнт, продавець і покупець, мама і донька тощо), за кожною роллю – правила соціальної поведінки. Щоб взяти на себе ігрову роль, дитина має виокремити з життєвого контексту реальні стосунки людей у різних соціальних позиціях (ролях), у тому числі й суперечливі або негативно забарвлені. Зростаючи, дитина дедалі більше уваги приділяє не лише тому, яку роль виконує, а й тому, як саме вона це робить. Рольову поведінку характеризує необхідність дотримуватися певної соціально прийнятої лінії поведінки (правил, норм). Правила визначаються розумінням дитиною сутності соціальної ролі (ким є лікар, ким є мама, вчителька тощо) й ускладнюються з розвитком уявлень про різні соціальні позиції у «світі дорослих». Вони спрямовані на відтворення зовнішньої картини дій та зовнішньої ситуації; на обмеження дій, визначення меж припустимої поведінки, встановлення порядку дій та їхнього характеру.

Вихідним моментом для формування правил є сюжет та ролі окремих персонажів. Звідси, ігри за правилами – це ті, які відбуваються за задалегідь створеними правилами, дотримання яких обов'язкове для їх учасників. Більшість таких творчих дитячих ігор є містком до дидактичних ігор, що створені дорослими з виховною метою і за певним програмовим змістом. Участь дітей у таких іграх, зазвичай,

відбувається під опікою дорослих, згодом вони починають гратися і самостійно, іноді створюють їх.

Дитяча гра є неможливою без включення дитини в уявний контекст, який дозволяє дитині реально переживати себе у різних соціальних ролях, притаманних дорослим. Сюжетно-рольова гра побудована на уявній ситуації, в якій діти моделюють реальні взаємини людей (лікар-пацієнт, водій-пасажери, вчитель-учень тощо). Д. Ельконін, згадуючи історію створення праці «Психологія гри», зазначав, що Л. Виготський, а згодом і О. Леонтьєв провідною ознакою ігрової діяльності вважали умовну ситуацію у співвідношенні з відтворенням людських взаємин [74, с. 5]. У грі дошкільників «відтворюються соціальні взаємини між людьми поза умовами утилітарної діяльності, виокремлюється соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми стосунків [74, с. 21].

Умовність у дитячій грі набуває широкого спектру проявів. Так, у процесі гри в дитини з'являється потреба активно впливати не лише на ті речі, що її оточують, але й недосяжні для негайного використання. Ця обставина спричиняє широке використання заміників. Перейменовуючи доступні для себе предмети, у малюків з'являється можливість діяти в уявному плані (ніби-то різати овочі на суп без справжнього ножа, давати решту покупцю без справжніх грошей). Однак, у дитячій грі не все може бути всім, для того, щоб стати заміником, предмет має дозволяти діяти з ним так, як і зі справжнім. Символізація є умовою моделювання загального значення ігрової дії й засвідчує процес інтелектуального зростання дошкільника, перетворює гру на своєрідне розумове експериментування.

Відтак, гра поєднує в собі як загальні для будь-якої діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, соціальність, опосередкованість, суб'єктність), так і специфічні (процесуальність, свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, емоційно-позитивний піднесений настрій, почуття радості й задоволення, розгортання в умовному, символічному плані).

Таким чином, гра є не лише провідним видом діяльності, але й основною сферою життєдіяльності дошкільників, у просторі якої відбувається їх спілкування.

1.3.2. Значення дитячої гри для формування інструментальної складової спілкування дошкільників

З метою розкриття теми дослідження, розглянемо значення дитячої гри для формування інструментальної складової спілкування дошкільників.

Завдяки широкій науково-психологічній дискусії у 70-80 рр. ХХ ст. було з'ясовано, що спілкування виступає у двох «іпостасях»: по-перше, як засіб організації діяльності (тобто підпорядкована активність людини), а по-друге, як процес задоволення потреби людини в іншій людині, у духовному контакті, що має статус самостійної активності. Перший аспект розкрито у низці праць (Є. Головаха [56], В. Москаленко [150], М. Обозов [165], Л. Орбан-Лембрик [168] та ін.), у яких йдеться про те, що спілкування завжди має місце в певній діяльності, об'єднує людей навколо її виконання, здійснюється «з приводу» неї. У свою чергу, в спільній діяльності формується потреба в спілкуванні, засвоюються та вдосконалюються його засоби. Спілкування є необхідною умовою організації та здійснення діяльності. Люди будують план своєї спільної діяльності, узгоджують його між собою, координують свої дії.

Однак, слід враховувати і те, що люди вступають у стосунки не лише для обміну діями або заради вирішення професійних завдань, а й для задоволення своїх потреб у спілкуванні, яке знімає психологічне напруження, породжує почуття духовної спільності. Потреба спілкуватись трактується як основна, фундаментальна потреба людини, її родова сутність (М. Каган [90], О. Киричук [68], О. Леонт'єв [113], М. Філоненко [235] та ін.). Потреба у спілкуванні визначається як бажання і прагнення людини до пізнання, оцінки інших. Предметом спілкування є інша людина, партнер, який одночасно виступає і суб'єктом спілкування. Згідно концепції О. Леонт'єва, мотивами є якості партнера, що стимулюють спілкування. Дослідник вважає, що для досягнення ефективності спільної діяльності необхідно, щоб її учасники правильно розуміли і оцінювали себе і своїх партнерів. Суб'єктивне переживання, потреба спілкування відчувається як інтерес до інших людей, спільних дій (бажання розповісти, домовитись у грі) [113]. Спілкування необхідне людині для того, щоб поділитися з іншими думками, почуттями й переживаннями, отримати їхню оцінку, досягти взаєморозуміння і на цій основі – духовну спільність.

Прийнято вважати, зазначають В. Москаленко [150], М. Філоненко [235], що за походженням, потреба у спілкуванні є прижиттєво набутою в результаті прилучення дитини до соціуму шляхом спілкування і співдії з дорослими. Депривація потреби у спілкуванні призводить до важких психічних розладів, які виявляються у споживацькому ставленні, користолюбності, самозануренні у світ ілюзій, що наближає індивіда до тваринного існування.

У контексті досліджуваної проблеми, підхід до спілкування як до підпорядкованої й водночас самостійної активності, є найбільш конструктивним. Нам імпонує тлумачення, відповідно до якого спілкування розглядається як «взаємодія людей, спрямована на узгодження й об'єднання їхніх зусиль з метою встановлення стосунків і досягнення спільного результату» [118, с. 11].

Ігрова й комунікативна діяльність дошкільників тісно поєднані та взаємодіють. За своєю сутністю, сюжетно-рольова гра має колективний характер, що передбачає розподіл ігрових ролей між учасниками гри й виступає могутнім засобом розвитку сфери спілкування дітей. У цьому контексті формування комунікативних дій та операцій стає необхідною умовою її функціонування. У старших дошкільників зростає прагнення до спілкування з ровесниками. Вони погоджуються на виконання навіть небажаної для себе ролі заради налагодження і збереження стосунків із ровесником (Л. Артемова [6], Л. Галігузова і О. Смірнова [50]).

Моделюючи спілкування дорослих у грі, діти водночас засвоюють комунікативні вміння, навички взаємодії, співпраці, навчаються виступати один щодо одного у різних позиціях. Гра у лікарню розгортається на основі спілкування між дітьми-виконавцями ролей лікаря й пацієнта; у магазин – продавця й покупця; у сім'ю – доньки й матері чи батька тощо. Мовлення й невербальні компоненти спілкування дітей набувають відповідного до обраної ролі змісту, жестів, інтонацій. Крім моделювання дітьми спілкування дорослих, у сюжетно-рольовій грі має місце реальне спілкування дітей, що виконує функції організації гри дітьми (вибір сюжету, підбір замінників, атрибутів, розподіл ролей, залагодження суперечок) (О. Запорожець [193]). Діти оцінюють ігрові дії один одного, дають певні вказівки стосовно виконання ролі. Часто реальне спілкування суперечить рольовому. Так, у рольовому спілкуванні один з дітей виконує роль учителя й дає вказівки «учневі». Проте у реальному спілкуванні дітей

«учень» може робити зауваження на адресу неправильної, на його думку, поведінки «вчителя». Між дітьми часто виникають конфліктні ситуації щодо розподілу ролей. У молодших школярів такі ситуації переважно закінчуються виходом з гри одного з дітей. У грі переважає рольове спілкування дітей, реальне ж відбуваються на етапі її організації або під час гри, як окремі фрагменти-включення.

Виконання дітьми різних ігрових ролей значно розширює репертуар їхніх комунікативних дій та операцій: кожна роль вимагає нюансування, дитина прагне відтворити особливості спілкування лікаря, вчителя, продавця тощо. Виступаючи у різних рольових позиціях, дитина сприймає ситуацію з різних поглядів, у неї формуються уміння соціальної перцепції: якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут – «пасажир» будуть протестувати. Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мами у грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб дочка була слухняною. Таким чином, сюжетно-рольова гра формує в дитини різноманітні комунікативні дії та операції, надає широкий спектр способів їх застосування з огляду на особливості ігрових ситуацій та їх учасників. В ігровій діяльності реалізуються всі компоненти спілкування дитини: соціально-перцептивна (сприймання і розуміння іншої людини); інтерактивна (міжособистісна взаємодія), комунікативна (обмін інформацією).

Якщо підлітків спонукає до спільних дій сильна потреба у спілкуванні, то для дошкільників більш важливою є потреба у грі, заради якої вони вступають у спілкування з однолітками. Головне для них – прилучитись до світу дорослих, відчутти себе у ролі дорослого, а не момент спілкування з ровесниками. Долучення малюків до світу дорослих відбувається за допомогою різних видів ігор, тому дитяча гра – це найважливіший у цьому віці спосіб входження у типові соціальні ролі дорослих (мами, вчительки, лікаря, водія, будівельника, продавця тощо). Однак, світ дорослих – це не лише окремі соціальні ролі, а взаємодія між ними (мама готує обід для своєї родини, водій перевозить пасажирів). Діти, намагаючись чимдалі більш реалістично моделювати поведінку дорослих, приходять до необхідності об'єднання. Наприклад, сюжетно-рольова гра є колективною за своєю сутністю, оскільки може відбуватися лише за умови розподілу ігрових ролей, для виконання яких необхідна участь кількох дітей. Саме заради сюжетно-

рольової гри дошкільники об'єднуються, домовляються, йдуть на поступки, узгоджують свої дії тощо. Ігрова взаємодія зумовлює контакти дітей, слугує мотивом для спілкування.

У творчих (сюжетно-рольових) іграх яскраво проявляється зв'язок формування основного інструменту спілкування – мовлення та ігрової діяльності. З появою творчої ігрової ролі пов'язано становлення і розвиток функцій (передовсім, регулювальної і планувальної) та форм мовлення (Л. Виготський, А. Маркова). У рольових іграх виникає потреба у найбільш складних для дитини видах мовлення – контекстному, монологічному, пояснювальному, водночас вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний багаж, що стимулює зв'язне мовлення. Моделювання дітьми життєвих ситуацій в ігровій діяльності передбачає їх складну мовленнєву активність, сприяючи розвитку інструментальної складової спілкування.

Гра – це цілком впорядкована активність дітей зі своїми правилами та законами, що добровільно приймаються дітьми до виконання. «У сюжетно-рольовій грі у дитини формується свідоме підпорядкування суспільно заохочуваним правилам і нормам, що становить зміст розвитку довольності поведінки як суттєвої властивості особистості» (Т. Дуткевич) [70, с. 110]. Роль правил особливо чітко проявляється в колективній грі, коли дитина не робить те, що їй хочеться, а прагне дотримуватися прийнятих ігровою спільнотою правил тому, що «порушника» виключають з гри.

Спілкування є неодмінною складовою гри, необхідною для відтворення взаємин дорослих, а це веде не лише до використання мовлення, але й до його розвитку. Конкретні ігрові дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, тобто вона оволодіває узагальненням, що має вирішальну значущість для розвитку мовлення дошкільників.

Важливо, що у грі діти використовують мовлення у поєднанні з предметно-дієвими та образно-емоційними засобами спілкування. У процесі конкретної дитячої гри діти спілкуються через мовлення у зв'язку з візуальними сигналами від моторики та емоційних проявів своїх партнерів. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити

свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений комунікативний зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій до свободи слова. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Мовлення – супутник усіх дій дитини; слово закріплює кожне вміння й навичку, засвоєні нею. Думки і вчинки, враження і реакції, інтелектуальне життя і практична діяльність обумовлюють одне одного. Педагог підсумовує, що мовлення дитини виявляється найбільш яскраво у грі, а через гру – у праці (С. Тіхєєва) [230]. З іншого боку, мовлення слугує важливим чинником розвитку дитячої гри. Так, за допомогою вербалізації дитина створює уявні (умовні) ігрові ситуації: те що не можна побачити – можна описати, що не можна отримати – можна просто назвати тощо. Тому гри мовчазної не буває, спілкування підтримує уявну ігрову ситуацію, фіксує умовність гри. Якщо хтось використовує у грі олівець як гребінець, а інша дитина приймає цю «умовність», то для них вигадане стає реальним.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування інструментальної складової спілкування. Важливо, що гра сприяє розвитку прагматичності й адаптивності комунікативних засобів, використовуваних дошкільниками. Це відбувається завдяки тому, що у грі мовні засоби використовуються з урахуванням ігрової ситуації та впливу на партнерів, тобто передбачають певний прагматичний ефект, виключаючи можливість існування ізольованих висловлень, позбавлених комунікативних властивостей. Завдяки цьому дитина вчиться добирати мовні засоби не лише відповідно до ігрової ролі, а й до особливостей партнерів та своїх очікувань стосовно їх зворотної реакції.

Діти навчаються адаптивному використанню засобів спілкування з метою зміни станів ігрових ситуацій відповідно до того, наскільки наявні стани їх влаштовують або не влаштовують. Цілеспрямованість використання дітьми засобів спілкування у грі дає підстави для того, щоб засвідчити формування у дітей комунікативних дій та операцій. Ці

дії є особистісно зумовленими, оскільки здійснюються відповідно до особистої мотивації дитини, усвідомленими, бо передбачають оцінку ігрової ситуації і планування її змін, та цілеспрямованими, бо переслідують поставлену мету.

Природність використання дітьми мовлення у грі стала підставою для організації так званого «навчання дітей мови методом ситуативних ролей», коли діти реагують певною ігровою мовленнєвою діяльністю на зміни ігрової ситуації, введення у гру, відповідно прийнятої на себе ролі (С. Livingstone [263]).

Водночас не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація та виконання ігрової ролі дозволяє дитині відходити від літературних норм, спиратися на використання звичних норм спілкування в побуті, сім'ї, вживати діалектне мовлення, місцеві говірки, вікові мовленнєві помилки, які призводять до закріплення неправильних мовних стереотипів. Саме тому, як відзначають учені (А. Богуш [24], Ф. Сохін і О. Ушакова [103] та ін.), дитину спочатку потрібно навчити правильно говорити, виробити міцні мовленнєві навички й звички, а вже потім закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності.

З огляду на зазначене, розглянемо дидактичні ігри, що спеціально створені педагогами з метою вирішення конкретних завдань у навчанні й вихованні дітей. Розробці цих питань присвячені праці Ш. Амонашвілі [2], Л. Артемової [6], А. Богуш [24], Н. Луцан [124], Д. Менджерицької і Т. Маркової [136], О. Сорокіної [157] та ін. Дидактичну гру О. Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: «Своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання і виховання і її відмінність від інших засобів в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності» [157, с. 9]. Саме у грі дитина досягає максимально можливого рівня самоуправління. Цей фактор робить гру найбільш прийнятною діяльністю для навчання дошкільників. Гра це засіб побудови моделі довколишнього світу і тим самим є інструментом оволодіння ним і перетворення його. У дослідженні Ш. Амонашвілі обґрунтовано положення про те, що через гру можна ввести дитину у складний світ пізнання. Як один із ініціаторів педагогіки співробітництва, Ш. Амонашвілі у прямому значенні слова грав,

спілкуючись із своїми вихованцями [2]. На погляд Л. Артемової, задовольнити дитячу допитливість, залучити її до активного пізнання, оволодіти розумінням співвідношення зв'язків між предметами і явищами допоможе гра, зокрема – дидактична. Автор пропонує використовувати її як ланку між навчальною і самостійною ігровою діяльністю [6]. Отже, дидактична гра є засобом, який допомагає педагогу організувати комплексну активність дитини (ігрову, навчальну, комунікативну, мовленнєву) та поступово залучати її до нової провідної діяльності – навчальної.

Особливого значення у формуванні інструментальної складової спілкування старших дошкільників набувають дидактичні ігри мовленнєвого спрямування, які на думку сучасних науковців А. Богуш, Н. Луцан, є основним засобом розвитку мовленнєво-ігрової діяльності. Мовленнєва гра носить регламентований дорослим характер, організовується педагогом та відбувається під його керівництвом, а тому її слід вважати різновидом дидактичної гри. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дозволяє формувати різні аспекти мовлення: психологічний, лінгвістичний, естетичний, лінгводидактичний. З позиції психології, мовлення у грі – це специфічний, складний процес опосередкованого, суб'єктивного відображення явищ, подій, предметів у конкретно-чуттєвих образах, асоціативно пов'язаних між собою, реальних чи створених уявою в свідомості мовця відповідно до ігрових завдань. У лінгвістиці (лексико-семантичний, комунікативний аспект) – це складний, специфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них емоційно-естетичних нашарувань, які досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні. В естетичному аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює естетичне сприйняття ігрової діяльності. У цьому (творчому) процесі раціональна та емоційна сторони перебувають у єдності й сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця. Лінгводидактичний (практичний) аспект розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу її життєдіяльності [24, с. 25].

Організуючи мовленнєво-ігрову діяльність, педагог керується такими принциповими положеннями, як: доступність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність. Доступність – це точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань; це вміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість «перевести» змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність. Довільність – високий рівень мовленнєвої активності та здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штамів; впевненість дитини і вміння без попередньої підготовки організувати гру, реалізувати ігровий задум. Варіативність – здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу. Виразність – вміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину. Емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності. Логічність – послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності. Доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії [24, с. 26].

Отже, будь-яка гра має потужний розвивальний потенціал стосовно сфери спілкування старшого дошкільника.

1.3.3. Музично-ігрова діяльність як комплексний засіб формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Гра – основна, форма активності дитини, у структурі якої можливим є цілісне поєднання спілкування і музики. Вчені підкреслюють, що активність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідною діяльністю. Розвиток дитини-дошкільника залежить від того, наскільки раціонально взаємодіють в її житті спілкування та різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі їх виконання (О. Кононко [100], Т. Піроженко [94], Г. Беленька [14; 15] та ін.). У практиці дошкільного виховання застосовується синтез гри та спілкування дітей із іншими видами діяльності – образотворчою (малювання, ліплення, аплікація, конструювання); трудовою; побутовою; художньою (театральна, художньо-мовленнєва) [9].

У руслі запропонованого дослідження взаємодію діяльностей, розглядаємо (на основі словникового тлумачення) як взаємодію, співдію, співдіяння, взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджені дії між ким-, чим-небудь [162, с. 188].

Життя дитини наповнюють різні види діяльності (ігрова, образотворча, пізнавальна, навчальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, побутова, трудова), в яких вона виявляє свою активність, діє. Поєднання цих видів діяльності пронизується спілкуванням дітей з ровесниками (у колективних формах), або з дорослими. У загальній системі дитячої активності пріоритетною і системоутвірною є ігрова діяльність.

Не випадково більшість видів дитячої діяльності мають ігрове забарвлення, містять у собі принаймні окремі ознаки дитячої гри, породжуючи комплексну активність дитини – театральну-ігрову, креативно-ігрову, пізнавально-ігрову, навчально-ігрову, мовленнєво-ігрову; музично-ігрову тощо. Відтак, вивчення формування інструментальної складової спілкування дітей за допомогою музики повинно відбуватися з урахуванням генералізованого ігрового забарвлення активності дитини.

Музика і гра знаходять різноманітне поєднання в активності дітей. За умов, коли ігрова діяльність пов'язана із мистецтвом музики (слуханням і сприйманням, співом, музично-ритмічними рухами), де музика визначає та збагачує розгортання сюжету і змісту гри, заглиблює образи, створює і модерує потік відповідного емоційного забарвлення, має місце музично-ігрова діяльність. Дитина може виступати як споживачем музики, так і долучатись до її створення (Т. Лісовська [120], М. Михайлов. [141], С. Науменко [155] та ін.). В останньому випадку говорять про музичну гру як різновид означеної діяльності, що передбачає виконання дітьми музично-ритмічних, звуковисотних та слухових завдань, що впливають на розвиток рухів, творчої уяви і мислення, музичне сприймання та здібності.

За сутністю і будовою музично-ігрова діяльність дошкільників охоплює ознаки як дитячої гри взагалі, так і музики як різновиду мистецтва і людської творчості. Помічено, що природа художньої творчості є близькою природі гри. Із синкретизму гри «проростають усілякі види художньої діяльності дитини та її залучення до різноманітних видів мистецтв» [251, с. 18]. І найбільше це стосується

співвідношень гри та музики. Й. Хейзинга довів, що в основі будь-якої музичної діяльності лежить гра, незалежно від того, «служить вона розвазі й радості, чи прагне виражати красу, чи має священне призначення. Музика – найчистіша і найвища демонстрація людської ігрової здібності» (Й. Хейзинга) [239]. Вирази типу «грати роль», «гра на інструменті», «грати образами, емоціями, моделями» свідчать про глибоке взаємопроникнення ігрової й музичної діяльності. Окрім семантичного зв'язку їх наближує й те, що «обидва види діяльності здійснюються вільно, без примусу, спонукаються вдовolenням, яке викликає процес діяльності» та наявність особливої психічної установки, за якою учасник процесу перебуває водночас у двох вимірах – реальному й умовному (уявлюваному). Гравець, існуючи серед звуків у реальних акустичних умовах і серед композицій уявних образів та вражень, водночас вірить і не вірить у реальність подій [251, с. 35]. Аналогічний феномен уявності (умовності) притаманний і сюжетно-рольовим іграм дітей, про що йшлося у підрозділі 1.3.1.

У теорії і практиці музичної гри вченими і практиками розглянуто різні аспекти проблеми. Принциповими для нас є наступні висновки дослідників. По-перше, встановлено вікову відповідність музично-ігрової діяльності старших дошкільників, єдність сприймання, пізнання й творчості у музично-ігровій діяльності дітей дошкільного й шкільного віку (Г. Падалка [176], Е. Печерська і Т. Полтавцева [182], О. Ростовський [199; 200] та ін.).

По-друге, виявлено позитивне значення музично-ігрової діяльності як засобу розвитку і формування особистості дітей (Н. Ветлугіна [38], Д. Кабалевський [89], М. Монтессорі [147], О. Рудницька [203], О. Сухомлинський [225]); їх дружніх стосунків (Л. Артемова [6], Е. Печерська [182]); здібностей – творчих (С. Науменко [156], Г. Тарасов [226], Б. Теплов [228]) і музичних (В. Верховинець [37], А. Гогоберідзе [54]), музично-ритмічних рухів (Е. Вільчковський [41], А. Шевчук [246]).

По-третє, розроблено питання методики ефективної організації музично-ігрової діяльності дітей. Зокрема, впровадження принципу образно-ігрового «входження в музику» (В. Шашина [244], М. Шуть [251]); створення музично-ігрового образу та засобів його втілення (Н. Ветлугіна) [38]; система музично-ритмічного виховання Ж-Е. Далькроза [249]; проведення рухливих сюжетних і безсюжетних

музичних ігор та етюдів, постановка ігрових пісень, інсценівок (А. Шевчук [246]; Т. Лісовська [120]), проведення спортивних ігор із музичним супроводом, інтеграція музичних ігор і рухів в окремих формах фізичного та музичного виховання (Е. Вільчковський) [41]; формування рухової активності дошкільників у музично-ігровій діяльності на основі фольклору (В. Верховинець [37], С. Садовенко [208], А. Шевчук [245]); специфіка проведення народних дитячих і молодечих ігор (В. Семеренський) [209]; методика організації музично-театралізованої діяльності С. Гаврилюк [47], Л. Макаренко [144]).

Завдяки музиці, гра дитини стає емоційно насиченою, краще запам'ятовується її зміст, швидше засвоюються необхідні знання, уміння й навички. Введення дорослим музики у гру дітей визначає такий її різновид, як музична гра. Музичний супровід гри може бути інструментальним (акомпанемент – емоційне тло) та пісенно-речитативним (акапельний спів змісту гри, колових танків та діалогових ігор-пісень). Від поєднання гри з музикою залежить формування стійкого інтересу до музики, глибина її сприймання та розуміння.

Попри значні напрацювання з проблеми музичної гри, поза увагою дослідників залишилося актуальне питання формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, що й спонукало нас здійснити дане дослідження. З метою його проведення, на нашу думку, необхідним є уточнення поняття «музично-ігрова діяльність», конкретизація її класифікації, висвітлення її ролі у формуванні інструментальної складової спілкування дошкільника.

Музична діяльність дітей дошкільного віку активно досліджувалась педагогами у другій половині ХХ століття (О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Р. Зініч, О. Кононова, В. Кукловська, О. Радинова, І. Рудченко, В. Шацька, С. Шоломович). Сучасне дошкільня також володіє значним досвідом організації музичної діяльності дітей (Т. Лісовська [119, 120], С. Науменко [155], Р. Савченко [207], Т. Степанова [221], А. Шевчук [245] та ін.). Особливої уваги заслуговують положення музичної психології і педагогіки про природу музичної діяльності та музичних здібностей (Н. Ветлугіна [38], М. Михайлов [141], К. Тарасова [226], Б. Теплов [228]); теорію музичного навчання і виховання (С. Нечай [160]), здійснення індивідуально-диференційованого підходу до музичного розвитку дошкільників (Т. Лісовська [119]), компетентнісного підходу у музичній підготовці

майбутніх педагогів дошкільної освіти як організаторів музичної діяльності дошкільників (Г. Беленька, О. Половіна [183], Р. Савченко [206; 207]), інтеграція музичної та художньо-мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Котик [23]).

Музична діяльність дітей дошкільного віку забезпечує різні способи й засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього – довілля й самого себе), за допомогою яких здійснюється музичний і загальний розвиток. На часі виокремлюють такі види музичної діяльності, як сприйняття музики, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність, відповідно, до яких дитина виступає в ролі слухача, виконавця (співака, танцюриста, інструменталіста, актора), творця, учня. Кожен із цих видів має свої різновиди. Так, сприйняття музики може існувати як самостійний вид діяльності, а може передувати і супроводжувати інші його види. Естетичне сприйняття як діяльність – це складне соціальне явище, яке передбачає цілісне й цілеспрямоване бачення прекрасного, його оцінку на основі індивідуальних проявів емоційних переживань й інтелекту. Сприйняттю властиві індивідуальні особливості щодо точності, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, почуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів, це орієнтовно-дослідницьке діяння, під час якого відбувається орієнтування у потоці звуків [254, с. 126].

Слухання-сприйняття музики – один із основних видів музичної діяльності, оскільки присутній у всіх інших її видах. Мета цього виду діяльності полягає в ознайомленні дітей з музичними творами сучасної, народної і класичної музики доступними їм сприйняттям; розвитку здібностей емоційно відгукуватися на музичний твір; вихованні музично-естетичних смаків; ознайомленні дітей з елементарними засобами музичної виразності, збагаченню музичного досвіду [38; 176; 199].

Виконавська діяльність – це відтворення засвоєної системи дій у певних умовах. Основними видами виконавської діяльності в дошкільному віці є спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах. Спів вважається основним видом музичної діяльності, оскільки може бути реалізований не лише під час виконання поспівки чи пісні, а й супроводжувати гру чи танок. Основними завданнями навчання дітей співу є формування вокально-хорових навичок (правильне звукоутворення й інтонування, дикція, організація дихання), що сприяють виразному виконанню пісень самостійно і разом із дорослими, під акомпанемент і без нього, розвивати музично-

сенсорні здібності, уміння слухати контролювати себе у сольному й хоровому співі.

Розвиток музичних здібностей у музично-ритмічній діяльності – це здатність відчувати ритм і передавати його в рухах. Работа педагога з розвитку музичних здібностей дитини в музично-ритмічній діяльності здійснюється у двох напрямках – розвиток музично-ритмічних навичок і навичок виразного виконання рухів. Музично-ритмічні навички – це навички передавання у рухах засобів виразності музики (форми, темпу, динаміки, метроритму), що вивчається з дітьми під час роботи над танцем, вправою, грою, хороводом. Навички виразності рухів – це певний багаж рухів, які запозичені з фізкультури (гімнастичні рухи, різні види ходьби, бігу, підскоків), із драматизації (відтворення рухів птахів, звірів, людської діяльності), із танцювальної сфери (елементи народних танків та вальсу).

Гра на дитячих музичних інструментах – один із видів колективної виконавської діяльності, яка сприяє проявам і розвитку музичних здібностей дитини, збагаченню її художнього досвіду, розвитку інтересу до виконавської діяльності, формуванню уявлень про сутність елементів музичної мови та засоби музичної виразності. При цьому увага звертається на емоційне ставлення дитини до музикування, сприйняття звучання окремих інструментів (за тембром), засвоєння прийомів гри.

Музично-освітня діяльність спрямована на засвоєння дитиною загальних відомостей про музику як вид мистецтва, музичних жанрів, композиторів, музичних інструментів, а також спеціальних знань про способи виконавства. Як бачимо, кожен вид музичної діяльності, маючи свої особливості, передбачає оволодіння дітьми тими способами діяльності, без яких вона не здійсненна. Водночас уміння, набуті дітьми у музичній діяльності (інформувати через виконавство, слухати, сприймати, розуміти, відчувати, взаємодіяти) є передумовою формування комунікативних умінь у будь-якій діяльності.

Результатом музичного розвитку в кожному з видів музичної діяльності є творчі прояви, як передумова музично-творчої діяльності дошкільників, у якій найбільше прослідковуються зв'язки з мовленнєвою, комунікативною, ігровою діяльністю (А. Богуш [26], В. Верховинець [37], В. Шашина [244], М. Шуть [251]).

Дитячу музичну творчість визначаємо як індивідуальну або колективну ігрову музично-творчу діяльність, новим продуктом якої є однорідна або синтетична музична композиція-імпровізація. Базою для

цього визначення є сконцентровані та найбільш яскраво виражені в музичній композиції-імпровізації головні показники творчості: продуктивність як об'єм творчого продукту, уява, оригінальність як здібність генерації нетипових музично-ігрових образів і нетрадиційних способів їх уособлення. До синтетичної музичної композиції ми відносимо таку імпровізацію, в якій музично-ігровий образ уособлюється дитиною за допомогою інтеграції разових видів музичної творчості (пісенноінструментальне, інструментально-мовлення).

Однорідна музична композиція є імпровізацією в одному, окремо взятому виді музичної творчості (пісенне, танцювальне, інструментальне). Однією із форм організації музично-творчого процесу є сюжетна музично-дидактична гра як форма організації музично-творчого процесу, у якій ефект освітньо-розвивального впливу досягається непрямим шляхом, змінюючись через ігровий сюжет, ігровий образ, ігрову проблемну емоційно-образну ситуацію, музичний репертуар, дидактичне або творче завдання, ігрову дію, ігрові правила.

Характеризуючи музичну діяльність, її види, призначення, зміст кожного виду, розкриємо взаємозв'язки, які встановлюються між ними і дозволяють вирішувати загальні завдання виховання і розвитку дитини. Музична творчість у поєднанні з грою – синтетична діяльність, в якій всі провідні види діяльності (гра, навчання, праця, спілкування, експериментування) інтегруються для спрямування особистості на досягнення нового прогресивного результату. Ця діяльність є таким навчально-виховним процесом, де звичайні завдання стають творчими завдяки множині можливих ролей та функцій, ігрових дій та подій, і що має численні шляхи спрямування до мети [251, с. 18–26].

Музична гра відзначається всіма структурними компонентами ігрової діяльності, за якими характеризується здатність старших дошкільників до її розгортання. Вона включає ігровий сюжет, ігрову роль, ігрові дії, ігрові правила, ігрове використання предметів, ігрове спілкування. Змістом музично-ігрової діяльності є види ігор, що належать до різних сфер застосування (дидактичної, дозвіллевої); ігрові дії та їх відповідність реальним діям; виконання ролей та дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей; засоби (музичний супровід, віршовані, пісенні, діалогічні тексти, дидактичні посібники, атрибути). Сутність структури і змісту музично-ігрової діяльності, як і будь-якої іншої дитячої гри, полягає у наявності її мотиву, визначенні мети використання кожної конкретної гри, створенні умов для її проведення (приміщення, атрибути й матеріали, музичний

супровід), дієвості учасників гри, здійсненні операцій та способах діяльності (протіканні ігрового процесу).

Отже, музично-ігрова діяльність старших дошкільників – різновид ігрової діяльності, музичний супровід якої забезпечує виховний вплив на формування інструментальної складової спілкування у дітей цього віку. Музична діяльність є ефективним засобом залучення дітей до соціокультурних скарбниць, мистецтвом людського пізнання власного «Я» у музичному середовищі, джерелом постачання вражень, думок, еталонів, емоцій, запитань, проблем, способів їх вирішення, прояву активності творчих сил дитини. У музичній грі завжди наявні суперечності між правилами, нормами і можливостями креативних ходів та нестандартної поведінки, що дозволяє їй бути домінантою навчання художньої творчості, а дитині ставати творцем естетичних цінностей в соціальному оточенні.

Сприйняття музики як думки автора, вживання в роль музичного образу та ігрових персонажів шляхом відтворення характерних звуків, рухів, поведінки, узгодження спільних дій під час співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах, налагодження стосунків у творчих іграх через передавання інформації вербальними і невербальними засобами, підкреслює тісний зв'язок музичної і комунікативної діяльності, здійснення яких неможливе без мовленнєвого супроводу. Формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи, втілені в будь-яких типах зв'язних висловлювань, збагачують можливості їх яскравого вираження в танці, співі, музикуванні. Інтеракція діяльностей (музичної, комунікативної, мовленнєвої, ігрової) відчутно прослідковується у музичних іграх, змістом яких є художні тексти: ігри-драматизації у музичному супроводі, народні хороводні ігри із співом, діалогами, рухами, дитячі опери, музичні казки, вистави за сюжетами казок, розігрування українських народних пісень під музику та музично-дидактичні ігри, які обов'язково передбачають і завдання з розвитку мовлення. Музично-дидактичні ігри – це ігри пізнавального характеру, спрямовані на збагачення й закріплення знань, пов'язаних із музичною діяльністю, активізацією у словнику дітей назв жанрів музичних творів, музичних інструментів, нот, іграшок у супроводі музики [26, с. 82].

Ігри на основі відтворення дітьми змісту знайомих художніх творів у супроводі музики, розігрування художніх образів, які слугують засобом творчого самовираження дитини, визначено як «музично-мовленнєві», що є різновидом «художньо-мовленнєвих» (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик [24]). Їх зміст передбачає вербалізацію музичних образів (у різних типах висловлювання), які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності [26, с. 82]. Художньо-мовленнєва гра виступає як специфічний вид діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор (музичних, театралізованих, словесних, дидактичних, іграх-драматизаціях); як продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що передбачає образне мовлення дітей різного жанрового характеру в музичному супроводі [26, с. 83].

Таким чином, у практиці дошкільної освіти здійснюється двосторонній підхід до організації музично-ігрової діяльності дітей. Перший – пов'язаний із залученням дітей до мистецтва музики (Т. Лісовська визначає його як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням змісту музичних творів у різних видах музичної діяльності – слухання, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, що вимагає певного рівня розвитку музичних здібностей) [120, с. 96]. Б. Теплов розглядає музичні здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, що є передумовою успішного виконання музичної діяльності. [228, с. 113].

Другий підхід до організації музичної діяльності пов'язаний з грою і художньою літературою, що вимагає відповідного рівня комунікативного і мовленнєвого розвитку. За результатами спостережень, старші дошкільники, спілкуючись у музичній грі, звертаються не лише до мовлення, а й до інтонаційно-рухових асоціацій та емоційних проявів, оскільки ті допомагають осмислювати зміст музичного твору, поєднувати його зі своїм життєвим досвідом. Руховий, інтонаційно-жестовий і емоційний зміст набуває особливого значення при сприйнятті інструментальної музики, яка виражає найбільш потаємні почуття й переживання людини, вербальні інтерпретації яких можливі не завжди. Окремі дошкільники часто приховують площину словесних характеристик, які стосуються найбільш інтимних аспектів їх внутрішнього світу. Для них більш природною та вільною формою вираження емоцій є звернення до пластичної інтонації, що дає

можливість педагогу своєчасно використовувати таку інформацію в подальшій роботі. На конкретних життєвих прикладах у слухачів створюється уявлення про те, що рухи легкі та поривчасті можуть асоціюватися з емоцією радості, тріумфу; скуті – боязкості, невпевненості; важкі – скорботи, пригнічення; плавні, легкі – насолоди, споглядання; різкі – роздратування.

У процесі музично-ігрової діяльності, з усієї різноманітності інтонаційно-мовленнєвих навичок, що входять до фонду життєвого досвіду старших дошкільників, особливе місце займає характеристичний і комунікативно-жанровий аспекти музичної мови. Перший – включає в себе інтонаційно-мовну інформацію про суб'єкт художнього твору, ліричного героя як про конкретну людину, наділену певними психічними якостями (темпераментом, статтю, віком, манерою поведінки), другий – містить дані про комунікативну своєрідність взаємин персонажів художньо-ігрового світу. Тут розрізняють монологічні та діалогічні жанри спілкування, які поділяються на такі підвиди, як ораторське мовлення, патетичний вислів, розмова самим із собою, діалог, суперечка тощо. Саме вони, на думку багатьох учених, набуваючи в музиці самостійності та незалежності, є прообразами багатьох музичних форм. Образи діалогічної структури зустрічаються, зокрема, в музично-ігровому фольклорі. Монологічний жанр навпаки більше використовується при розкритті внутрішнього світу людини. Зміст його може бути різноманітний (споглядання природи, мрії, радість, надії). Отже, музична інтонація притаманна живому людському мовленню, яке несе певний «заряд» емоційної інформації, своєрідного повідомлення з притаманною йому формою, емоційним тоном, типом дихання (поривчастим, плавним, стрибкоподібним, стриманим, схвильованим, прискореним, уповільненим тощо).

Активне освоєння різних видів музичної діяльності підсилює інтенсивність переживань зростаючої особистості, розкриває багатий і різноманітний світ музичних образів. Старший дошкільник, проявляючи творчість через різні види музичної діяльності, виражає себе, що є важливим моментом особистісного становлення. На основі особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех [12], А. Богуш [26], О. Кононко [100], Т. Лісовська [120]) комунікативні якості дошкільників у музичній діяльності визначено як прагнення і здатність дитини старшого дошкільного віку об'єктивувати своє «Я» і розуміти та відчувати «Не Я» у процесі слухання музики, співу, танцю, музичних ігор та рухів, гри на музичних інструментах. *Саме таке трикомпонентне утворення,*

як поєднання музики, гри та спілкування дозволяє формувати у старших дошкільників повну структуру інструментальної складової спілкування, в якій представлено не лише вербальні, але й невербальні, не лише знакові, але й незнакові засоби спілкування.

Гра – основний мотиватор дитячого спілкування. Адже дитина спілкується не просто заради спілкування, а задля організації та здійснення спільної гри, залучення до неї інших – і дітей, і дорослих. Натомість, музика – фасилітатор і посилювач емоційності дитячого спілкування у грі, джерело образно-емоційних незнакових засобів спілкування.

У музично-ігровій діяльності виокремлюємо такі її аспекти: психологічний (специфічний, складний процес творчого відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих асоціативно пов'язаних уявленнях у свідомості комунікантів відповідно з ігровою уявною ситуацією); лінгвістичний (процес використання мовлення та його пристосування до ігрових умов, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються на лексико-семантичному рівні); емоційно-естетичний (використання мовленнєвих і немовленнєвих засобів, які стимулюють передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають в єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків комунікантів) та емоційно-експресивний – здатність дитини доречно поєднувати мовні та немовні засоби (тембр, мелодика, інтонування, темп мовлення, амплітуда й обачність рухів, влучність) з метою впливу на емоційно-чуттєву сферу одного.

Якісними характеристиками музично-ігрової діяльності є: доступність (точний відбір мовленнєвих і немовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії є вміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість «перевести» змістовий аспект у музично-ігрову діяльність; довільність (високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності комунікативно-мовленнєвої діяльності почувається впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум); варіативність (здатність одне і те саме завдання

реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі мовленнєвого й музичного матеріалу); виразність (уміння викликати за допомогою мови і музики у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину; емоційність (здатність впливати на емоції і почуття учасників комунікативно-музично-ігрової діяльності); логічність (послідовність розгортання думки, дотримання основного завдання, мети діяльності); доречність (відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії).

Виходячи із вищевикладеного, зазначимо, що у системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками пріоритетними є такі види, як пізнавальна, ігрова та комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності. Стрижневою і взаємозв'язувальною є ігрова діяльність як проміжна ланка між повною ситуативною залежністю спілкування та його звільненням через вихід за межі ситуації. Музична діяльність є ефективним стимулюючим засобом формування кожної з вищезначених діяльностей. Зв'язок комунікативної, музичної та ігрової діяльності вбачаємо і в психологічному підґрунті (усвідомлюваність, наявність потреб, мотивів, мети, дій, результатів), у постійній і необхідній інтерації сегментів дитячого буття. Узагальнення вищевикладеного матеріалу подано у таблиці 1.3.1.

Таблиця 1.3.1.

Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників	Предмет формування			Засоби формування	
	Засоби спілкування та способи їх використання у конкретних умовах			Ігрова діяльність	Музично-ігрова діяльність
Знакові (вербальні, невербальні)	Лінгвістичні				
	Паралінгвістичні				
	Екстралінгвістичні				
	Предметно-дієві				
	Експресивно-мімічні				
Незнакові	Образні			Музика	
	Емоційно-чуттєві				

Формування інструментальної складової спілкування, яка охоплює широке коло знакових (вербальних і невербальних) та незнакових (образних, емоційно-чуттєвих) засобів спілкування, передбачає використання музичних ігор, що проходять як активна взаємодія дітей.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз теоретичних засад формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності дозволив зробити наступні висновки.

У розвитку різних ліній спілкування дошкільника (з дорослими та з дітьми) вирізняється мотиваційна й інструментальна складові. Мотиваційна складова розвивається як удосконалення параметрів потреби й провідних мотивів спілкування, а інструментальна – як розширення й ускладнення арсеналу засобів спілкування, яким дитина володіє. Більшість досліджень з оволодіння дітьми засобами спілкування стосуються розвитку їхнього мовлення, формування комунікативних умінь, що лиш частково охоплює широкий арсенал засобів спілкування. Формування у дітей володіння невербальними, а особливо незнаковими образно-емоційними засобами спілкування залишається поза увагою педагогів.

Інструментальна складова спілкування передбачає володіння комунікативними вміннями, а також здатністю використовувати їх різними способами з урахуванням індивідуальної своєрідності ситуації та учасників спілкування, коли комунікативна дія перетворюється на комунікативну операцію. Засвоєння інструментальної складової спілкування спирається на поєднання раціонального й емоційного, оскільки раціональне дозволяє встановити тип комунікативної ситуації (привітання, прощання, прохання, подяка тощо), а емоційне (значною мірою підсвідоме, природно зумовлене) – визначити психоемоційний стан партнера.

Формування інструментальної складової передбачає оволодіння старшим дошкільником знаковими (вербальними і невербальними) і образно-емоційними незнаковими засобами. Серед незнакових засобів спілкування чільне місце посідає музика, що має спільні з мовою закономірності виникнення, розвитку, спільні засоби виразності (інтонацію), які виступають у ролі необхідних і доповнюючих або ж

підсилювальних елементів комунікації, утворюють єдність знакових і незнакових, емоційно-образних засобів у репертуарі інструментальної складової спілкування. Музика є провідним виховним чинником в організації роботи з оволодіння дітьми образно-емоційними засобами спілкування, відсутність яких у дитячому арсеналі засобів спілкування унеможливило б здійснення результативних комунікативних операцій.

Музика відзначається особливим виховним впливом, що створює важливі передумови формування інструментальної складової спілкування завдяки своєму комплексному, індивідуалізованому, емоційно опосередкованому, соціально-інтегративному характеру; сприятливості для психофізичного здоров'я, емоційного розвитку, рухової активності дитини.

В основі музичного сприйняття лежить розрізнення музично-виражальних засобів (регістр, темп, динаміка, форма, жанр), на основі чого створюються музично-художні образи. Старші дошкільники позитивно сприймають музику, реагують на неї вираженими емоційними проявами, адекватно реагують на мистецький твір відповідно до його змісту, розуміють і оцінюють художні образи, диференціюють елементи музичного твору, володіють сформованим художнім образом, що свідчить про доречність використання музики у виховній роботі з дітьми цього віку.

Оволодіння комплексом взаємодоповнювальних засобів виразності музики й мовлення є важливою й самостійною лінією у комунікативному розвитку дошкільників, яка дозволяє дітям ефективно засвоїти інструментальну складову спілкування в єдності емоційної та раціональної сторін, знакових (вербальних і невербальних) і незнакових (емоційно-образних) засобів.

Музика входить у життєдіяльність дитини через різні форми її активності, чільне місце серед яких посідає ігрова діяльність, що носить колективний характер і передбачає спілкування. Гра – основна, форма активності дитини, у структурі якої можливе цілісне поєднання мовлення і музики, що забезпечує дитині засвоєння як знакових, так і незнакових засобів спілкування.

Музично-ігрова діяльність – різновид дитячої гри, в якому функціонує цілісне поєднання мовлення і музики. Як трикомпонентне педагогічне явище, музично-ігрова діяльність базується на мовленнєвих, звукових, ігрових методах навчання дітей дошкільного віку. У музично-ігровій діяльності виокремлено аспекти: психологічний

(процес творчого відображення фактів, явищ, предметів у ігрових діях дітей), лінгвістичний (процес використання мовлення та його пристосування до ігрових умов), емоційно-естетичний (використання мовленнєвих і немовленнєвих засобів, які стимулюють естетичне сприйняття, сприяють формуванню естетичних смаків комунікантів) і емоційно-експресивний – здатність дитини доречно поєднувати мовні та немовні засоби (тембр, мелодика, інтонування, темп мовлення, амплітуда й обачність рухів, влучність) з метою впливу на емоційно-чуттєву сферу один одного. Організація різних видів музично-ігрової діяльності визначена в якості провідного засобу для формування у старших дошкільників інструментальної складової спілкування.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У МУЗИЧНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Характеристика процесу формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

2.1.1. Структура інструментальної складової спілкування старших дошкільників як предмету формування

Структура інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності зумовлена основним змістом процесу спілкування, реалізація якого передбачає виконання системи взаємопов'язаних комунікативних завдань, а саме:

- соціальної перцепції, що спрямована на визначення індивідуальних особливостей комунікантів, стану актуальних соціальних взаємин між ними за допомогою психологічних механізмів розуміння людини людиною (емпатії, рефлексії, ідентифікації, каузальної атрибуції тощо);

- орієнтування в ситуації, що передбачає розуміння і врахування її різновиду (типу) та визначення відповідних їй комунікативних завдань:

- використання вербальної техніки спілкування, тобто обміну інформацією, діями, враженнями і оцінками за допомогою слів, мовлення;

- застосування невербальної техніки спілкування за допомогою звукових (музика, звуки природи), рухових (міміки, жестів, рухів), предметно-графічних (предмети та їх зображення, малюнки, схеми), органолептичних (запахи, смаки) знакових і незнакових засобів тощо.

Спираючись на характеристику процесу спілкування, зміст інструментальної складової спілкування можна представити як єдність інформаційно-комунікативного, інтерактивного, перцептивного компонентів (Г. Андрєєва [4], В. Москаленко [150]). Інформаційно-комунікативний компонент охоплює процеси передачі інформації, інтерактивний компонент визначається як система взаємодій між комунікантами, обмін діями між ними, перцептивний компонент включає взаємне сприйняття учасників спілкування, їх міжособистісних стосунків.

У структурі інструментальної складової спілкування виокремлюють групи комунікативних дій, що забезпечують реалізацію основних каналів зв'язків, а саме: інформаційного (вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування, співвідносити вербальні й невербальні засоби); регуляційного (погоджувати свої дії, думки, установки з потребами своїх товаришів, довіряти, допомагати і підтримувати, поступатися, давати й приймати поради, застосовувати індивідуальні уміння при вирішенні спільних проблем, оцінювати результати спілкування); афективного (ділитися своїми переживаннями, інтересами, настроєм, проявляти чуйність, турботу, оцінювати емоційну поведінку один одного) (Л. Мунірова) [153].

Дотримання нормативності під час спілкування є також одним із елементів його інструментальної складової, що полягає у вирішенні завдань визначати стратегію поведінки та використовувати правила етикету в спілкуванні, планувати спілкування з урахуванням принципів і правил етикету, орієнтуватись у цих правилах; співвідносити норму з етикетним правилом; входити (виходити) в етикетну ситуацію; визначати засоби комунікації для певної «етикетної ситуації»; слухати співрозмовника; орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, діяти у межах допустимих етикетом відхилень; використовувати прийоми етичного захисту (М. Стахів [219]).

Важливу роль у визначенні структури інструментальної складової спілкування старших дошкільників відіграють наукові праці О. Леонтьєва та його послідовників (Г. Китайгородська, Н. Творогова, В. Кан-Калик, А. Мудрик, М. Васильєва, А. Годлевська). Ученими доведено (на прикладі педагогічного спілкування), що спілкування складається з таких комунікативних дій, як: орієнтування в співрозмовникові, моделювання його особистості (визначати його психічний стан, розуміти, а не тільки бачити і чути); типізація комунікативної ситуації та орієнтування в умовах комунікативного завдання (вірно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподача і самопрезентація (іміджування), володіння засобами спілкування; встановлення мовленнєвого й немовленнєвого контакту.

Окрему групу досліджень складають роботи, у яких розглянуто володіння вербальними засобами спілкування, мовленням (А. Богуш

[25], Б. Головін [57], Г. Демидчик [65], А. Зрожевська [86], Л. Калмикова [92; 93], С. Ласунова [112], Т. Піроженко [186] та ін.). Дослідники відзначають, що чим старшою стає дитина, тим краще вона оволодіває мовленням як засобом спілкування, тим більшого значення набувають саме мовні засоби у структурі інструментальної складової спілкування. Згідно теорії М. Лісіної [118] стосовно онтогенезу спілкування дошкільника з дорослими, до раннього віку основними засобами спілкування дитини виступають експресивно-мімічні операції, які у старшого дошкільника поступаються місцем мовленню.

У контексті мовленнєвої діяльності, реалізація спілкування передбачає чотири компоненти, а саме: логічно-смысловий, технічно-виражальний, емоційно-експресивний, прогностичний (А. Годлевська [55]). До першого компонента відносяться: логічна побудова і доведення мовлення до мети, налагодження взаємодії зі слухачем, формулювання цілей висловлювання, ініціювання процесу мовлення. До другого – застосування техніки різних видів мовлення та його інтонаційної варіативності. Відповідно складниками третього та четвертого компонентів є здійснення емоційно-експресивного впливу на слухача, співрозмовника; адаптація комунікативних дій до педагогічного процесу залежно від його мети; володіння професійним мовленнєвим етикетом та прогнозування природної комунікативної поведінки і результатів комунікації, аналіз реалізованого мовленнєвого спілкування та врахування його результатів при проєктуванні мовлення; контроль і підбір засобів корекції помилок. Розглянуті вище напрацювання низки науковців щодо переліку складових комунікативних дій, на нашу думку, мають бути враховані у характеристиці інструментального забезпечення не лише педагогічного спілкування і мовлення, але й спілкування старших дошкільників.

Досить повно, з деталізацією мовленнєвих дій, схарактеризовано структуру інструментальної складової спілкування дошкільників у роботах Т. Піроженко [186], до якої віднесено: аналіз комплексної системи «людина-ситуація», необхідний щоб адекватно ввійти «вписатися» в міжособистісний контакт з урахуванням значимих мотивів комунікації; «зчитування» і розуміння експресивної інформації ситуації спілкування з постійним орієнтуванням на учасників комунікації; встановлення контакту з партнером по спілкуванню; побудова адекватного до ситуації спілкування мовного висловлювання (оформлення задуму в зовнішню мову); дотримання норм

використовуваної для спілкування мови (лексичний багаж і влучність граматична правильність, звукові характеристики – тон, інтонація, виразність, темп, дикція, спрямовані на взаєморозуміння зі співрозмовником), аналіз і контроль власного мовлення, здатність модифікувати висловлення для кращого розуміння, довільність, рефлексія тексту комунікації.

Г. Демидчик дослідила здатність дітей застосовувати словесні й невербальні засоби з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування. Дослідницею було визначено перелік комунікативних завдань, які, на її думку, можуть виконувати діти 6 (7) річного віку саме: ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення; констатувати, висловлюючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку, уточнення; заперечувати, висловлюючи відмову, незгоду; спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання [65].

Аналізуючи праці щодо мовленнєвих компонентів інструментальної складової спілкування, вважаємо за необхідне підкреслити, що доцільність їх чіткого виокремлення постає, на нашу думку, у тих дослідженнях, які вирішують завдання засвоєння мовлення дитиною, передбачають роботу з його вдосконалення, наприклад, при вивченні іноземних мов. У нашій роботі розглядається формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників як здатності до володіння широким спектром засобів спілкування на різних етапах його реалізації, тому, на наш погляд, виокремлення мовленнєвих елементів не є необхідним, оскільки мовлення виступає хоча й провідним, проте лише одним із засобів спілкування старшого дошкільника.

Зазначимо, що в педагогіці, зокрема дошкільній, не розроблена єдина концепція, яка характеризує б структуру процесу спілкування. Тому, визначаючи свою дослідницьку позицію щодо розуміння сутності й структури інструментальної складової спілкування старших дошкільників, дотримуємося думки тих учених, які, з одного боку, розглядають інструментальну складову в контексті динамічної єдності трьох основних процесів комунікативної діяльності старшого дошкільника, а саме: інтелектуально-мовленнєвого, який забезпечує обмін інформацією; інтерактивного, що регулює взаємодію, спільну діяльність учасників спілкування; перцептивного, який забезпечує їхнє взаємосприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінку і рефлексію у

спілкуванні (В. Москаленко [151], Л. Орбан-Лембрик [168], М. Філоненко [235]). З іншого боку, поділяємо думку тих дослідників, які відзначають вплетеність спілкування у «тканину» різних видів діяльності старшого дошкільника (в ігрову, образотворчу, конструктивну, музичну, трудову) і розглядають їх як акт реалізації функцій спілкування – інформаційної (повідомлення й сприйняття інформації), інтерактивної (здійснення взаємодії, обміну діями) та емоційно-експресивної (проникливість, антиципація, емоційна спрямованість, налаштування) (С. Михальська [142], Р. Павелків, О. Цигипало [173], Т. Піроженко [186] та ін.). Узагальнюючи результати наукових досліджень, визначаємо, що за своєю структурою інструментальну складову спілкування старших дошкільників доцільно представити в єдності інформаційно-комунікативного, перцептивно-експресивного, інтерактивного компонентів.

Інформаційно-комунікативний компонент передбачає використання поєднаних вербальних і невербальних засобів спілкування з метою прийому і передачі інформації, вибір відповідно до ситуації найдоцільніших способів поведінки і звертань, володіння технікою інтонування для вираження різних форм впливу (прохання, вимоги, питання, наказу, поради, побажання тощо) та інші. Основними показниками цього компоненту, характерними для старших дошкільників, є увага до повідомлень вихователя й однолітків, їх розуміння, стабільність процесу прийняття інформації, вміння висловити думку, намір, прохання; повнота повідомлення.

Перцептивно-експресивний компонент спілкування старших дошкільників дозволяє їм розуміти інших (дорослих, ровесників) та самому бути зрозумілим для них. Для цього дитині необхідно розпізнавати індивідуальні особливості, неповторну сутність іншої людини, визначати її особистісні характеристики, емоційні стани, інтереси, переживання, прагнення тощо. Крім того, необхідно враховувати ставлення один до одного у процесі спілкування, минулий досвід спілкування (взаємини), сприймати спілкування як цінність. З іншого боку, дитина повинна володіти засобами самовираження своїх емоцій, передачі інформації, узгодження своїх дій з партнерами.

Інтерактивний компонент віддзеркалює налагодження контакту і спільної діяльності; наполегливість, переконливість звертань, залагодження суперечок, вкладання домовленостей, врахування

взаємних інтересів комунікантів. Емпіричні показники інтерактивного компоненту – спільне планування майбутньої діяльності, орієнтація на партнера, відсутність конфліктних ситуацій, орієнтування в ситуації спілкування, соціовалентність, задоволення від спілкування.

На основі вищеозначеного, сформулюємо трактування структури інструментальної складової спілкування старших дошкільників як єдності вербальних і невербальних (знакових і незнакових) засобів і способів їх використання. Вербальні засоби і способи використовуються у формі різних видів (діалог, монолог, тривога, полілог) і функціональних типів (розпитування, пояснення, прохання, розмірковування) мовленнєвого спілкування, спрямованих на обмін, передовсім, задумами, ідеями, інструкціями, повідомленнями з використанням штампів мовленнєвого етикету. Невербальні (знакові й незнакові засоби) забезпечують ефективність емоційно-позитивної взаємодії дитини з однолітками у процесі музичної гри шляхом адекватного використання різних виразних засобів музики, відтворення творчого самопочуття та обміну між учасниками спілкування настроями, емоційними станами й почуттями, ставленнями.

2.1.2. Комунікативні уміння як результат формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Формування інструментальної складової спілкування є однією з провідних сучасних наукових проблем. Її розв'язанню приділяється значна увага з психологічних, педагогічних, лінгводидактичних, психолінгвістичних позицій. Принциповим є положення про те, що засвоєння інструментів спілкування дитиною відбувається у процесі спілкування (І. Бех [12], С. Максименко [128], В. Москаленко [151], В. Сухомлинський [255] та ін.), яке реалізує її потребу в прилученні до світу дорослих, у її творчому самопочутті й самовираженні (Г. Беленька [14; 15], А. Богущ [26], Н. Гавриш [22; 23], Л. Калмикова [92], О. Кононко [100], Т. Піроженко [118], І. Біла та ін. [172], Т. Поніманська, І. Дичківська [214] та ін.). У цих працях переконливо показано значущість формування у дітей інструментальної складової спілкування в контексті дослідження природи спілкування дошкільників з тими, хто їх оточує, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності. Інструментальна складова спілкування формується

на основі комунікативної потреби, що задовольняється в поведінці та стає передумовою розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія, емпатія, антиципація, здатність до спільної діяльності, партнерства. Всі ці якості необхідні для формування гармонійної особистості дитини, її соціалізації.

Питання формування інструментальної складової спілкування тісно пов'язані з вихованням етичних якостей особистості дошкільника (О. Сухомлинська, І. Бех, А. Сиротенко. [224], О. Трифонова., О. Кисельова [231]), з формуванням культури почуттів (О. Сухомлинський [225]), дружніх (С. Ладивір, О. Долинна, В. Котишло [110]), колективних (Ю. Приходько [192]) взаємостосунків, взаємодопомоги. Встановлено, що дружні дитячі взаємини, які мають гуманний зміст, необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і зі всіма дітьми групи. Окремі аспекти формування інструментальної складової спілкування досліджено у працях, що висвітлюють формування комунікативно-мовленнєвих умінь, як єдиної системи (А. Богуш [25], Л. Калмикова [93], К. Крутії [104], Т. Піроженко [186], С. Михальська [142] та ін.), так і окремих її елементів, а саме: вміння розповідати (Н. Водолага [42]), вміння описувати (С. Ласунова [112]), вміння будувати міркування (Н. Харченко [238]) та ін.

Розкрито умови оволодіння дошкільниками засобами спілкування у контексті зв'язного (Т. Постоян [189]), діалогічного (С. Хаджираєва, Н. Черненко [172]), емоційно-виразного (О. Соцька [218]) мовлення, культури спілкування (А. Богуш, Е. Амацьєва, С. Хаджираєва [21]), оцінно-етичних суджень (О. Монке [147]). У працях вищеозначених науковців використано підхід до розуміння інструментальної складової спілкування як системи складних і усвідомлених комунікативних дій дітей, що допомагають правильно керувати поведінкою і внутрішніми станами (вольовими, емоційними), володіти ними відповідно до завдань спілкування, бути адекватним у різних комунікативних ситуаціях, які набувають у старшого дошкільника значної різноманітності.

Сформованість інструментальної складової спілкування передбачає здатність дитини визначити особливості комунікативної ситуації (з ровесником, з дорослим, у грі, під час занять, на прогулянці тощо) на основі її осмисленого сприймання. При цьому має значення володіння

дитиною елементарними аналітичними прийомами (здатність проводити аналогії з минулим досвідом, виокремлювати ознаки комунікативної ситуації, розуміти вимоги дорослих і орієнтуватися на них, порівнювати свої реальні дії з потрібними, з нормою). Дитина може користуватися своїм минулим досвідом, своїми уявленнями про належну поведінку, спираючись на встановлення зв'язку між загальним правилом поведінки і комунікативними ситуаціями, в яких воно застосовується. Правило поведінки визначає, які комунікативні дії слід виконати у відповідній ситуації спілкування. Наприклад, дитина знає, що необхідно привітатися, коли заходиш у кімнату. Щоб використати це правило, вона повинна у своїй поведінці виокремити ситуації, коли вона не просто заходить у приміщення, а вперше зустрічає людей, які у ньому присутні. Інакше механічне застосування правила призведе до того, що дитина неодноразово заходячи у приміщення буде кожен раз вітатися з людьми, яких уже бачила. У такому разі роблять висновок, що володіння дитиною засобами спілкування є недосконалим, а її поведінка виглядає неадекватною.

Суттєвими чинниками сформованості інструментальної складової спілкування є вольові якості (уміння управляти своєю поведінкою); властивості уваги (спостережливість, гнучкість, переключення); поєднання емоційної чутливості із проникливістю. С. Михальська дослідила важливу роль антиципації та уяви у забезпеченні ефективності мовленнєвої поведінки старших дошкільників [142]. З іншого боку, сформованість інструментальної складової спілкування старших дошкільників є важливим показником їх особистісного розвитку, вікової зрілості, виступає необхідною складовою їх готовності до школи (Н. Шиліна [247]).

Формування інструментальної складової передбачає досягнення того рівня успішного засвоєння комунікативних дій, окремих актів, компонентів спілкування, що його позначають як комунікативні вміння (С. Максименко [128], В. Шадріков [243]), вважаючи їх проміжним етапом «опанування нового способу дії, відповідно до певних правил (знань)» [128, с. 405]. Поняття «уміння» у контексті визначення психологічної сутності категорії спілкування та його розвитку розкрито у працях Г. Андрєєвої [4], Ф. Бацевич [11], В. Біркенбіл [19], Н. Горєлова [61], О. Леонтєва [113], Б. Ломова [121], В. Морозова [149; 150], Г. Онкович [166], С. Рубінштейна [201], Т. Ушакової [233],

С. Хаджирадевої [237], В. Шадрікова [243] та ін. Уміння й навички людей у використанні технік спілкування розглядаються як основні параметри ефективності спілкування, що допомагають забезпечити успішність спілкування і є відображенням індивідуальності особистості, її загальної та комунікативної культури (О. Винославська [222, с. 95]). Уміння – одна з важливих категорій сучасної психолого-педагогічної науки, тлумачення якої здійснюється в контексті діяльнісного й особистісного підходів.

У контексті *діяльнісного підходу* уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях та уявленнях; здатність використовувати наявні факти, знання, уявлення, оперувати ними для успішного вирішення певних теоретичних чи практичних задач [178, с. 397]. Осмисленість умінь – це основна ознака, що відрізняє їх від навичок, коли рівень автоматизації дій є максимальним, а участь свідомості – мінімальною. Вмінням називають і здатність до чого-небудь, елементарний рівень виконання дій, і майстерність (здібність) людини в певному виді діяльності. В. Шадріков виокремлює такі структурні компоненти здібностей: задатки, знання, вміння, талант [243, с. 44]). У цьому сенсі комунікативні вміння особистості становлять складову її комунікативних здібностей, що виступають умовою ефективності спілкування. Таке трактування цінне тим, що вказує на зв'язок формування комунікативних умінь дитини із розвитком її здібностей (Н. Маліновська [129, с. 183]).

У руслі *особистісного підходу* комунікативні вміння розглядаються як властивість особистості, що інтегрує індивідуально-психічні властивості, знання та навички, необхідні для здійснення взаємодії особистості із соціальним довкіллям; комунікативні вміння знаходяться у центрі будь-якої діяльності; є засобом передавання культурного спадку, професійного досвіду та формування інших умінь; вони визначають здатність розуміти інформацію та систематично оновлювати знання (Ф. Бацевич [11], Г. Онкович [166, с. 101]). Комунікативні вміння – якості суб'єкта спілкування, які дозволяють йому здійснювати спілкування на високому рівні, керувати своєю діяльністю в умовах вирішення комунікативних задач (О. Леонтьєв [114]). Вони забезпечують одночасну активну взаємодію й самопрезентацію особистості в цілому, а саме: її індивідуальні особливості, світогляд, спрямованість, моральних якостей

(Т. Піроженко [186]). Прихильники особистісного підходу розглядають комунікативні вміння як властивість особистості (Г. Онкович [166], Т. Поніманська, І. Дичківська та ін. [214]), як умову розвитку соціальної компетентності дошкільнят (А. Богуш, Л. Варянце, Н. Гавриш [22], О. Кононко [101], В. Кузьменко [106] та ін.), як складову компетентності особистості (комунікативної – А. Богуш [25], життєвої – Л. Сохань [78]); як чинник готовності дитини до школи (М. Маркіна [129], Н. Шиліна [247]). На основі вищеозначених досліджень робимо висновок, що комунікативні вміння виступають важливим чинником соціальної адаптованості людини до життя у суспільстві, а отже і її життєвого успіху та самореалізації.

Поєднання діяльнісного і особистісного підходів у трактуванні поняття «комунікативні вміння» спостерігається у працях Н. Горелова [61], В. Морозова [149], Т. Ушакової [233], С. Хаджирадевої [237] та ін. Ці вчені визначають уміння як здатність свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах. Наголошується, що комунікативні уміння, з одного боку – це комплекс комунікативних дій, заснованих на теоретичній і практичній підготовленості особистості, а з другого – умова творчого використання комунікативних знань і навичок для точного і повного віддзеркалення та перетворення дійсності.

Розглядаючи поняття «комунікативні вміння» стосовно старшого дошкільного віку, слід зауважити, що вони спираються на наслідування та уявлення дітей про світ дорослих, їх взаємини, правила поведінки. Натомість, у дорослих опертям для комунікативних умінь є теоретичні знання, якими старший дошкільник внаслідок свого віку ще не володіє. Усвідомленість комунікативних дій виявляється в здатності дошкільників адекватно будувати спілкування відповідно до завдань комунікативної ситуації і індивідуальних особливостей партнерів, аналізувати і оцінювати комунікативні контакти з однолітками і дорослими.

Підсумовуючи здійснений аналіз різних підходів до визначення поняття «комунікативні вміння», доходимо висновку, що комунікативні вміння старших дошкільників – це такий рівень оволодіння інструментальною складовою спілкування (вербальними та невербальними, знаковими і незнаковими засобами і способами), що дозволяє їм реалізовувати відповідне віковим психологічними нормам спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями з іншими.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що поняття «інструментальна складова спілкування дошкільників» є ширшим відносно поняття «комунікативні уміння» та включає останнє. Комунікативні вміння дошкільників утворюють складну структуру, яка забезпечує виявлення компонентів інструментальної складової спілкування і характеризує стан їх сформованості. Це відкриває можливість для визначення базису (об'єкту, предмету, результату) програми формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників (табл. 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Базис програми формування інструментальної складової спілкування

<i>Елементи програми формування</i>	<i>Зміст елементів програми формування</i>
Об'єкт формування	Інформаційно-комунікативний компонент Інтерактивний компонент Перцептивно-експресивний компонент
Предмет формування	Оволодіння вербальними і невербальними, знаковими і незнаковими засобами і способами спілкування (виконання комунікативних дій)
Результат формування	Комунікативні вміння

Комунікативні вміння – безпосередня виконавська фаза в комунікативній ситуації, поведінковий прояв інструментальної складової спілкування, яка охоплює послідовні етапи, а саме:

– орієнтування у комунікативній ситуації – оперування знаннями, уявленнями, емоційно-ціннісними ставленнями і механізмами, розумовими способами для визначення типу комунікативної ситуації та індивідуальних особливостей партнерів;

– категоризації – усвідомлення комунікативних завдань і відповідних до них дій, вибір засобів і способів комунікативних дій, що є адекватними для даного типу комунікативної ситуації;

– застосування обраних засобів і способів комунікативних дій у процесі спілкування.

Отже, комунікативні вміння старших дошкільників визначаємо як результат сформованості у них інструментальної складової спілкування, що має зовнішні прояви та піддається фіксації. Основними характеристиками комунікативних умінь дитини є ступінь адресованості її висловлювань партнеру, вміння привернути його увагу до себе; ступінь доброзичливості; культура почуттів; аргументованість

висловлювань, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань у них; співвідношення позитивних і негативних оцінок й інших експресивних актів, дозування емоційних актів спілкування різної модальності (О. Монке [147], С. Проняєва [194], О. Соцька [218]).

У дітей старшого дошкільного віку можна успішно формувати комунікативні вміння шляхом спеціального навчання з урахуванням таких психолого-педагогічних умов, як діалогізація; спрямованість педагогічної дії на оволодіння дітьми способами розуміння внутрішнього стану людей; використання ігрової діяльності, як провідної; вдосконалення прийомів довільної регуляції стосунків дитини з дорослими й однолітками; активізація емоційно-забарвленої лексики, уяви і антиципації (О. Кононко [101], Н. Маковецька [127] С. Михальська [142], Ю. Приходько [192] та ін.).

Зокрема, ефективною є методика, реалізація якої передбачає розкриття для дітей значення комунікативних умінь у процесі організації комунікативної діяльності; ознайомлення їх зі змістом і структурою вмінь; включення завдань комунікативного спрямування в освітньо-виховний процес; удосконалення засвоєних комунікативних умінь у творчій діяльності (Ю. Рібцун [198]).

Ситуації дитячої взаємодопомоги сприяють формуванню комунікативних умінь за рахунок створення додаткових мотивів до оволодіння ними (Ю. Приходько [192]). Такими мотивами для дітей виступають прагнення допомогти один одному, поділитися річчю, матеріалом, іграшками, об'єднати зусилля при виконанні спільної роботи, потрібної для всіх, поділитися своїм досвідом з іншими.

Між дітьми в спільних іграх і трудових процесах виникають різноманітні комунікативні ситуації, що вимагають різних комунікативних умінь для встановлення взаємин між дітьми. Ці комунікативні вміння діти використовують, для того, щоб домовлятися, узгоджувати, доводити, заперечувати, взаємооцінювати, спонукати. Можна стверджувати, що комунікативні вміння старших дошкільників не лише формуються у процесі спілкування і взаємодії з ровесниками й дорослими, але й самі виступають умовою виховання гуманних взаємин, колективних відносин (С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло [110], А. Рузька [196]).

У процесі формування комунікативних умінь старших дошкільників важливо подбати і про організацію співпраці дітей та

дорослих, де кінцевий результат буде для дитини наочною оцінкою успішності її взаємодії з іншими людьми; про поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку; використання адекватних віку ігрових форм активності дитини (Е. Печерська, Т. Полтавцева [182]).

Аналіз педагогічних досліджень переконливо свідчить, що формування комунікативних умінь – це цілеспрямований процес послідовного включення старших дошкільників у різні види діяльності, що зумовлюють їх оволодіння широким спектром засобів і способів виконання комунікативних завдань.

2.1.3. Поняття «формування інструментальної складової спілкування у процесі музично-ігрової діяльності старших дошкільників»

Унікальним впливом на процес спілкування дитини відзначається мистецтво. Воно не лише поглиблює розуміння реального людського спілкування, а й урізноманітнює його, емоційно насичує, надає естетичного змісту, налаштовує на доброзичливе, відкрите й уважне ставлення до інших, сприяючи цим етичним взаєминам (С. Абдулін [136], Л. Бочкарьов [31], Л. Брусиловський [32], М. Гаркавенко [51], В. Морозов [149], Г. Падалка [176], Н. Станішевська [51], А. Готсдінер [63], В. Сухомлинський [225] та ін.). Особливість мистецтва полягає в тому, що, презентуючи емоційно-чуттєвий і розумовий досвід багатьох людей, йому притаманна перевага особистого досвіду, безпосередність, наочність, конкретність. Проживаючи і переживаючи разом із героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми і стилі спілкування, прилучається до культури взаємин, частково переносить їх у повсякденну дійсність.

Музичне доквілля, як частина естетичного і художньо-образного середовища, у педагогіці вважається важливим засобом розвитку і виховання дитини, у тому числі і формування комунікативних умінь. Музика дозволяє педагогам створювати гуманістичну атмосферу, позитивний соціально-психологічний клімат, піднесений настрій у дитячому колективі. Усі види мистецтва, з якими дитина знайомиться у дошкільному віці, впливають на формування її етичної міжособистісної поведінки, в якій комунікативні вміння виступають необхідною складовою.

Експериментально-педагогічні дослідження засвідчили, що застосування музично-ігрової діяльності слугує ефективним засобом формування різних сторін особистості дошкільника, а саме: з метою розвитку пізнавальних та творчих якостей дитини [3], [96], [102], [195], [229]; прилучення дошкільнят до світу музики, формування їхніх музичних здібностей [10], [26], [75], [141], [208]; формування моральних якостей дітей [107], [151], [182]; їхніх комунікативних умінь [33] та емоцій [202], [225].

Доведено, що музичні ігри стимулюють усвідомлення дитиною себе і свого партнера у процесі спілкування, уважне ставлення до партнера по спілкуванню, відпрацьовується здатність до узгодженості рухів, орієнтації на дії партнерів і підлаштовування до них, занурення дітей у спільні для всіх переживання – як радісні, так і тривожні, надання один одному допомоги і підтримки у «важких» ігрових ситуаціях. Тобто, проводиться робота з формування сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі, розвитку ділового партнерства з ним і спільних ігрових інтересів. Музичні ігри сприяють розвитку в дитини здатності сприймати і використовувати різні комунікативні засоби – вербальні та невербальні (візуальні, емоційно-образні, мімічні, пантомімічні). Формування в дітей соціальних уявлень є результатом усвідомлення та відтворення в музично-ігрової діяльності різних видів соціальних відносин. Означені особливості музично-ігрової діяльності, а також напрями реалізації розвивальних можливостей цієї діяльності важливі для розуміння і врахування їх в організації художньо-образного комунікативного середовища, сприятливого для формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників.

Під час слухання музики або включення дитини в музично-ігрову діяльність, виникає особлива комунікативна позиція, що дозволяє їй краще розуміти себе та інших. Улюблені інтонації, висотні параметри звучання, особливості тембру, засвоєні дитиною, виступають у ролі «еталонів» для регуляції власного голосу в мовленні та для розпізнавання інтонації мовлення інших [226, с. 107].

Узагальнення результатів дослідження з проблем розвитку сфери спілкування старших дошкільників є підставою для ствердження того, що музично-ігрова діяльність є одним із ефективних засобів формування всіх вищеозначених компонентів інструментальної складової спілкування – інформаційно-комунікативного, інтерактивного, перцептивно-експресивного. Інформаційно-

комунікативний компонент (обмін інформацією в художній формі) формується у процесі комунікативних дій, в основі яких лежать партнерські міжособистісні стосунки дітей у музичній грі, що має спільну інформаційну основу. Успішні колективні дії, побудовані на такій основі активізують розумову роботу дітей (увагу, сприйняття, пам'ять, розуміння, мовлення, уяву), у процесі якої діти вчаться узгоджувати свої думки, наміри, знання, тобто активізуються всі ті внутрішні ресурси, що виступають умовою їхнього партнерства. Музично-ігрова діяльність спонукає дітей до використання різних засобів спілкування, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби – експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні і предметні руху, пози, використовувані для цілей спілкування) та вербальні (мовні). Таким чином, вже на початковому етапі учасники музично-ігрової діяльності стають партнерами у спілкуванні. Основними показниками цього компоненту інструментальної складової спілкування є: увага до повідомлень вихователя та однолітків, їх розуміння; стабільність процесу прийняття інформації; вміння висловлювати думку; намір; прохання; повнота повідомлення.

Інтерактивний компонент інструментальної складової спілкування ефективно формується у музичних іграх з елементами драматизації та у музично-рухливих іграх, побудованих на злагодженій взаємодії дітей. Музичні ігри-драматизації дають дитині можливість спробувати різні (залежно від ролі) способи взаємодії з людьми, які виконують іншу роль, тобто дитина осягає сутність рольової поведінки. Щоб розіграти фрагмент вистави, дітям необхідно діяти злагоджено, уважно стежити за діями партнерів, вчасно і влучно відповідати на їхні репліки і впливи. Засвоюючи ігрові ролі, дитина вчиться діяти за певним зразком-роллю, яка у музичних іграх-драматизаціях визначена досить жорстко. Якщо виконавець ролі буде виходити за визначені межі, то задуманий зміст гри-драматизації не буде втілено, що негативно сприйматиметься учасниками гри. Тому дитина вчиться діяти у межах певної ролі, не порушувати встановлених правил і вимог до відтворення ігрового образу. Важливим матеріалом для ігрового перевтілення є сюжети музичних казок. У казках містяться правила спілкування людей між собою, описуються вчинки персонажів, які можна спроектувати на власне життя, що збагатить соціально-моральний досвід дитини.

У музичних рухливих іграх основним носієм образності й

зосередження емоційних переживань є музика, яка виконує функцію регулювання і структурування гри, задає її ритм, динаміку, пульс та емоційну енергію. Музика не тільки звільняє, розкріпає дітей, а й впорядковує, організовує весь ігровий процес, створюючи передумови для педагогічного впливу. Це сприяє формуванню довільної поведінки, спрямовує дітей на виконання умов і правил гри, допомагає встановлювати контакт між дітьми й однолітками та дітьми й дорослими під час гри. Інтерактивні комунікативні вміння, що дозволяють старшим дошкільникам здійснювати обмін діями у процесі спільного їх виконання, спрямовані на встановлення і підтримку контакту, забезпечення спільного здійснення музично-ігрової діяльності (інструкція за правилами, домовленість про розподіл ролей у грі, відтворення музично-ігрового образу). Емпіричні показники інтерактивних умінь – спільне планування та здійснення діяльності, узгодженість дій, уміння усувати суперечки, домовлятися, враховувати інтереси один одного, відсутність конфліктних ситуацій.

Формування перцептивно-експресивного компоненту інструментальної складової спілкування у музично-ігровій діяльності старших дошкільників пов'язано зі зверненням до світу емоційних переживань учасників спілкування. Мові, як і музиці, завжди притаманне певне емоційне тло звучання – ніжність, лагідність, привітність, жах, обурення тощо. Стан тональної напруги об'єднує музичну і мовленєву інтонацію, тому музику називають «мовою почуття» (М. Каган [91]). Широкі можливості музичного мистецтва – передавати найтонші відтінки людських почуттів, їх зміну і взаємообмін, визначають специфіку змісту музики. Емоційний відгук на музику збагачує культуру спілкування. Емоції надають йому виразності, щирості, впливають на вибір партнера, служать регулятором стосунків між дітьми і дорослими. Палітра емоційних переживань впливає на емоційний тон спілкування та його зміст. Реакція на емоції співрозмовника спонукає дитину до пошуку й застосування адекватних засобів підтримки діалогу. Розуміння змісту різноманітних емоційних станів, володіння експресивними засобами самовираження, допоможуть дитині обрати соціально цінні способи поведінки, самоствердитися в суспільстві, стати сприйнятливою і чутливою до інших. Музика, як мистецтво, що найбільше впливає на емоції і почуття, активізує у дитини процес ідентифікації себе з героєм музичного твору, вживання у роль ігрового персонажу, а тому дозволяє дитині осмислити комунікативну ситуацію, зрозуміти її сутність. А це є суттєвою передумовою розвитку

процесу розуміння і мотивів поведінки реальних партнерів по спілкуванню. Сприймати і розуміти емоції один одного у процесі музично-ігрової діяльності дітям легше. Їхні емоційні прояви (зовнішні і внутрішні) є завжди індивідуальними. У процесі музично-ігрової діяльності педагог створює сприятливі можливості для того, щоб дитина вчилася співчувати й співпереживати іншим, розпізнавати емоційні стани інших людей, володіти засобами самовираження власних емоційних станів та різноманітними інтонаційними зворотами для вираження різних форм впливу (прохання, вимога, запитання, наказ, порада, побажання), тобто оволодівала культурою вираження власних емоцій.

З урахуванням напрацювань науковців і практиків, конкретизуємо поняття «формування інструментальної складової спілкування у процесі музично-ігрової діяльності», що є важливим для нашого дослідження. *Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності* – процес закономірного вдосконалення в часі способів виконання ними комунікативних дій, в основі яких лежать комунікативні вміння, що передбачають використання дитиною вербальних і невербальних засобів спілкування та засобів виразності мовлення і музики під час ігрової взаємодії (ініціювання гри, інструкція за правилами, домовленість про розподіл ролей у грі та відтворення ігрового образу, обмін враженнями, думками, відчуттями, емоційними станами, настроями) шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву (становлення, зміцнення, розвиток), заснований на включенні дітей у спеціально організовану і свідомо контрольовану музично-ігрову діяльність, що передбачає активну мовленнєву, репродуктивну, творчу й емоційну взаємодію її суб'єктів.

2.2. Аналіз видового розмаїття музичних ігор у контексті їх впливу на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

2.2.1. Класифікація музичних ігор та вплив музично-дидактичних ігор на формування інструментальної складової спілкування

На основі вивчення й узагальнення педагогічної літератури та досвіду роботи, відзначаємо виразну позитивну роль музично-ігрової діяльності у формуванні комунікативних умінь відповідно до видових та змістових ліній в її структурі.

З погляду на те, що гра, будучи органічною формою активності дитини, згодом переростає у навчання, творчість, школу моделювання людських взаємин, музичні ігри умовно розподіляємо на дві групи, пов'язані зі сферами їх застосування: *дидактичну та загальнорозвивальну (дитячого самовираження)*. Проміжну групу становлять ігри змішаного типу, в яких поєднані цілі навчання (дидактичні) й загального розвитку особистості дитини. До цієї групи віднесено й народні ігри. Усі означені ігри перебувають у взаємодії. Зокрема, рухлива гра може бути не лише загально розвивальним засобом, а й допомагати у навчанні конкретних умінь та навичок. Наприклад, для того, щоб навчити дітей визначати тембр, використовують ігри «Відгадай, на чому граю», «Впізнай по голосу»; частин музики – «Склади пісеньку»; характер музичного твору – «Весело-сумно»; регістр «Пташка і пташенята»; відчуття ритму – «Ритмічна луна». У цих музичних іграх діти навчаються визначати особливості музики через рухи та взаємодію учасників гри.

Ігри дидактичного спрямування (музично-дидактичні ігри) – це ігри пізнавального характеру, спрямовані на збагачення й закріплення знань, пов'язаних із музичною діяльністю, активізацією в словнику дітей назв жанрів музичних творів, музичних інструментів, нот, іграшок у супроводі музики (О. Аматыєва, О. Єфремова [1]). Музично-дидактична гра, як і будь-яка інша, включає розвиток ігрових дій, поєднаних із музичним образом, текстом пісні, характером звучання музичного супроводу. В основі дидактичного матеріалу завжди лежить завдання розвитку в дітей музичного сприйняття, у процесі якого ігрова дія має допомогти дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти властивості музики і діяти з ними. Репертуар дій музичної гри включає й рухливість, змагання у гнучкості, швидкості й спритності, оскільки музично-дидактичні ігри стимулюють рухову активність дитини, поєднуються з хороводами, танцями, рухливими іграми.

Музичні ігри дидактичного спрямування розрізняють за характером переважної активності – сенсорні та моторні (великої, середньої й малої рухливості); за характером побудови – сюжетні (рольові) та безсюжетні (ігрові вправи, етюди, забави); використанням словесних текстів – вербальні (віршовані, пісенні) та безтекстові; місцем проведення (групова кімната, ігровий майданчик, музична зала); способом проведення (настільні, наземні); кількісним складом учасників гри (індивідуальні, парні, групові) [54; 75; 85; 120; 141; 151]. Розглянемо ті з

музично-дидактичних ігор, які відзначаються своїм розвивальним впливом на інструментальну складову спілкування старших дошкільників.

Сенсорні ігри спрямовані на розвиток сприймання музики, посилення у дітей емоційної чутливості. Ці ігри вирізняються тим, що в їх основі лежать завдання розвитку музичного слуху, а ігрові дії тільки допомагають дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти окремі властивості музики. Дитина виступає як слухач, відповідно в неї формуються комунікативні вміння, пов'язані зі сприйманням партнера. Проводяться такі ігри індивідуально, парно, підгрупами, групами. Зміст, ігрові дії і правила спрямовані на систематичний та планомірний розвиток висотного, ритмічного, динамічного й тембрового слуху. На основі отриманих знань про музику у дітей формується спочатку вибіркоче, а потім і оцінне ставлення до неї, з'являються початкові форми музичного смаку, формується потреба у слуханні музики.

З огляду на способи виконання ігрових дій, сенсорні музичні ігри розподіляємо на настільні та рухливі. Перші – передбачають уміння вслуховуватися в музику, поєднуючи виконання сенсорного завдання з ігровою дією, серед других розрізняємо близькі до рухливих (спочатку виконуються сенсорне завдання, а потім уже ігрові дії з елементами змагання) та колові ігри з імпровізацією та варіантністю. У колових іграх поєднуються рухи колективу (ходять по колу, утворюють ворітця) та дії ведучого, роль, якого виконують по чергово усі діти («Здогадайся, хто співає», «Бубон з брязкальцями», «Впізнай по голосу», «Музичне коло», «Оркестр»). У кожному з означених видів музично-дидактичних ігор діти вчать розрізняти музичні звуки за висотою, напрямом руху мелодії, регістрами, ритмом, тембром, динамікою.

Використання в роботі з дітьми сенсорних музично-дидактичних ігор сприяє формуванню умінь дошкільників розрізняти жанри й характер музики за її звучанням («Пісня, танець, марш», «Чий це марш» «Три настрої», «Сонечко й хмаринка»), темпові відмінності в звучанні музичних творів або їх фрагментів та форму музичного твору («Склади пісеньку»). У контексті формування комунікативних умінь особливо важливим є те, що означені властивості звуку є акустичними засобами виразності не лише музики, але й мовлення, що допомагає дітям орієнтуватися в інтонаційному змісті й характері мовленнєвих

висловлювань. Сенсорні музичні ігри привертають увагу дітей до значення інтонаційного забарвлення голосу партнера в процесі спілкування, формують вміння «зчитувати» інформацію, розпізнавати емоційні нюанси, стани партнера, які передає та чи інша інтонація партнера.

Особливістю музично-рухливих ігор дидактичного спрямування є те, що всі знання, вміння й навички дитина отримує шляхом інтеграційних зв'язків музики й фізичної культури, з перевагою того чи іншого виду діяльності, залежно від дидактичної мети: чого вчити (музиці чи фізичній культурі) і як вчити (музикою чи рухами)? Основним елементом таких ігор є всі види рухів (основні, загальнорозвивальні, стройові). Їх діти виконують, закріплюють під музичний супровід. Е. Вільчковський стверджує, що танцювальні вправи й танці мають бути включеними в заняття з фізичної культури, ранкової гімнастики, спортивні свята й розваги [41]. А. Шевчук у своїх дослідженнях доводить, що танцювальні вправи, які супроводжуються музикою, ритмічним рахунком або піснею, розвивають у дітей музичний слух, посилюють позитивний емоційний вплив фізичних вправ на виховання естетичних почуттів [246, с. 7]. Танці під музичний супровід (на зразок танцю каченят, ніжок, ручок) можуть слугувати дітям як фізкультурна пауза між заняттями (О. Кириченко, Т. Науменко [96]).

Структурними компонентами рухливих ігор є ігрові дії, правила і матеріал, нерідко роль і сюжет. З дотриманням правил пов'язаний розвиток довільних рухів, коли потрібно стримати безпосереднє спонукання (не втікати від «котика» до певного сигналу), загальмувати дії («День і ніч»), або змінити їх за сигналом ведучого («Море хвилюється»). Рухливі ігри, спрямовані на розвиток основних рухів і рухових якостей відчутно впливають і на морально-вольову сферу дитини. В іграх-змаганнях, іграх-естафетах дитина вчиться досягати мети, діяти за інструкцією дорослого, контролювати свою поведінку, перевіряючи власні можливості, радіти успіху товариша, співпереживати, допомагати, бачити красу рухів у злагоджених сумісних діях, позитивно взаємодіяти.

Сюжет і роль не є обов'язковими компонентами рухливої дидактичної гри, проте часто використовуються у роботі з дошкільниками. Тому, виходячи із загальної класифікації ігор, якою послуговується сучасна дошкільна педагогіка (Т. Поніманська),

музично-рухливі ігри дидактичної сфери розглядатимемо як сюжетні та безсюжетні. В основі сюжетних ігор лежить певна тематика, що розкриває музичні образи та структуру (початок, розвиток і закінчення) гри, в яку покладено життєвий досвід дошкільника, уявлення про довкілля. Такі ігри мають готовий сюжет, що відображає явища довколишнього життя (трудові дії людей, рух транспорту, звички тварин, птахів) і твердо зафіксовані правила. Ігрові дії пов'язані з розвитком сюжету й роллю гри і відтворюють рухи, характерні для ігрового образу («Рибалки й рибки», музика А. Філіпенка, «Голубочки», українська народна пісня), під час яких діти перетворюються на ігрових персонажів через характерні для них рухи. Більшість сюжетних ігор колективні, і дитина привчається діяти організовано, за правилами. Тому метою таких ігор є навчання дітей передавати за допомогою голосу та рухів не лише характер музики, її динаміку й темп, а й сюжет, оскільки різноманітні рухові дії тісно пов'язані з емоційними проявами дітей. До сюжетних музично-дидактичних рухливих ігор відносяться: власне рухливі ігри дидактичного змісту, більшість яких потребує від дітей уваги, слухової зосередженості й відповідної реакції на музику; інсценізації, які можуть бути у вигляді вистави чи гри-драматизації; етюди. Рухливі музичні ігри відіграють провідну роль у формуванні інтерактивних комунікативних навичок, оскільки побудовані на узгоджених діях дітей. Ці ігри навчають уважно стежити за діями партнера і вчасно підключатися до їх виконання, адекватно реагувати на рухові реакції один одного.

Інсценування пісень – невеликі ігри, в яких послідовно епізод за епізодом розкривається їх зміст. Це своєрідна гра-драматизація, яка є зображенням, розігруванням в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів [26, с. 83]. У цих іграх діти не просто копіюють окремі аспекти життя дорослих, а й творчо осмислюють, відтворюють їх, виконуючи певні ролі та ігрові дії, перевтілюються, входять в образ, живуть його життям за допомогою інтонації, міміки, пантоміми. Інсценування пісень, виконання нескладних музичних етюдів, театралізованих дійств (дитяча опера, балет, мюзикл), ігор-драматизацій за літературним твором відіграють важливу роль у розвитку творчої ініціативи дітей. Дитина виступає як виконавець, тому оволодіває побудовою інтонаційного забарвлення свого мовлення відповідно до всіх нюансів комунікативних ситуації. У цьому сенсі музичні інсценування виступають доповненням сенсорних

ігор дітей. В єдності вони дозволяють формувати комунікативні уміння як слухача, так і мовця у процесі спілкування.

Своєрідним тренінгом якісного виконання рухів сюжетної гри та ефективного її проведення є етюди (нарис, імпровізація) – невеликі сюжетні (розігрується сюжет) і безсюжетні ігри (виконуються ігрові завдання) творчого характеру. Етюди використовують у роботі зі старшими дошкільниками, які мають певний багаж музичних вражень, розвинену уяву, вміння виразно виконувати різноманітні рухи під час групових та індивідуальних занять. Виконуючи етюди, діти вчаться точно зіставляти певні рухи з характером незнайомого їм музичного твору, емоційно й образно передати рухами нескладну його композицію, при виконанні безсюжетного етюду – самостійно обирати й узгоджувати з характером музики ходу, біг, стрибки. Характерною особливістю сюжетних музично-рухливих ігор та етюдів є наявність певної тематики, яка розкриває музичні образи, початок, розвиток і закінчення гри шляхом реалізації творчих здібностей й ініціативи дошкільників.

До безсюжетних рухливих ігор відносяться ігрові вправи, забави та етюди, які допомагають дітям увійти в образ, проїнятися ідеєю. Вправа – це спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань. Для ігрових вправ характерна конкретність рухових завдань відповідно до вікових особливостей та фізичної підготовки дітей. Забава, зазначає А. Шевчук, як і музично-ритмічна ігрова вправа, спрямована на набуття дітьми різноманітних музично-рухових навичок і вмінь. Однак, вона є музично-ритмічним завданням лаконічного образного змісту і пропонується дитині у вигляді невеличкого ігрового фрагмента. Порівняно з вправою, під час забави створюються такі умови, щоб діти насамперед бавилися, розважалися в ігровій ситуації, уявляли чарівні обставини, відчували себе в певному образі, спілкувалися з дорослим і один з одним під впливом музики, застосовуючи нескладні рухи. Пріоритетність узабаві ігрових обставин і виховного аспекту дають можливість вправляти дітей у музично-рухових навичках невимушено, у процесі цікавої для них «роботи» над створенням образу, виявленням стосунків [246, с. 11].

Безсюжетні музично-рухливі етюди та ігри не мають сюжету, образів, певної тематики, але схожі з сюжетними наявністю правил, ролей, взаємообумовленістю ігрових дій усіх учасників. Вони пов'язані з виконанням конкретного рухового завдання і потребують від дітей

великої самостійності, швидкості, спритності, уміння орієнтуватися у просторі. Їм притаманні елементи танцю, ловіння, змагання, різні перешикування, наприклад, «Хто скоріше вдарить у бубон», «Бери прапорець». Такі ігри проводяться на основі рухів, уже засвоєних дітьми. У старшому дошкільному віці використовуються музично-рухливі ігри з елементами змагання (індивідуального й групового) («Хто перший через обруч до прапорця», музика Т. Волгіної). Елементи змагання спонукають дітей до більшої активності у виконанні рухових завдань. Безсюжетними вважаються також ігри з використанням ігрових атрибутів – прапорців, хустинок, м'ячів, султанчиків, стрічок. («Червоний м'яч і синій м'яч», «Бери прапорець», музика Т. Ломової). Рухові завдання в цих іграх проводяться з невеликими групами дітей, які вчаться змінювати напрям руху та самі рухи відповідно до зміни частин музики.

Цілеспрямованість і виконання завдань музично-ігрової діяльності під час різних форм навчання й виховання сприяють вихованню у дітей загальної музичальності (емоційний відгук на музику, чуття музичного ритму, слуху, музичне мислення, музичну уяву, пам'ять), опануванню ними мови музичного і хореографічного мистецтва, розвитку музично-ігрового і танцювального виконавства, творчості у рухах і пластиці, формуванню музично-рухової і невербальної культури поведінки дитини.

До ігор дидактичної сфери віднесено й спортивні ігри під музику, у яких музичний супровід збагачує та стимулює координаційні можливості дітей. Різноманітність темпу в музиці використовується для вдосконалення здатності управляти швидкістю своїх рухів («Галоп, полька, вальс», «Танцювальна естафета»), уміння «подовжувати» або «скорочувати» тривалість своїх рухів відповідно до ритму музики («Ритмічна естафета», «Запрошую»). Використання динамічних відтінків у музичному супроводі пов'язано з умінням дітей виконувати рухи з різним ступенем м'язових зусиль, амплітуди («Тихо-голосно», «Курчата і яструб»). В іграх «Карлики й велетні», «День і ніч», «Гораяма», дії дітей пов'язані з різною висотою звуків. Як бачимо, в іграх під музику діти діють відповідно до правил гри, які значною мірою обумовлені змістом, формою й характером музики. Характер рухів, зміна темпу, ритму інформує учасників гри про емоційний і фізичний стан ігрових образів та спонукає до його сприйняття через власні відчуття, що створює сприятливі умови не лише для фізичного й

музичного розвитку дошкільників, а й комунікативного.

Серед рухливих ігор дидактичної сфери розрізняємо словесні (із віршованими чи пісенним текстом), що мають місце в сюжетно-рольових іграх (забави, інсценівки, ігри-драматизації, ігри-пісні, ігрові хороводи, ігри-танки) та безтекстові. Мета цих ігор – навчити дітей цілісно сприймати й відтворювати музичний образ за допомогою музики, рухів і слова, стимулювати мовленнєвий розвиток, спрямований на соціальну взаємодію. Прикладом цього є хороводні ігри, ігри-пісні, ігри-танки. Оскільки будь-яке правильне виконання є наслідком тривалого навчання, то це вимагає від нас розглядати хоровод не лише з погляду дозвілля, а й дидактики. Адже, захоплюючись музично-ігровим сюжетом ігор-пісень, хороводів, увага дітей зосереджується на послідовності дій відповідно до зміни музики, на переключенні уваги з рухів педагога чи партнера на власні. Під час засвоєння хороводів у дошкільників тренується увага, збільшується її обсяг, формується стійкість.

У хороводних іграх текст гри побудований на пісні («Грушка», «Подоляночка»). Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи й драматичні дії між собою тісно поєднуються. У них інсценується все те, про що співається. Цінність ігор-хороводів полягає в активізації спільної діяльності, актуалізації відчуття спільності, згуртованості, здатності орієнтуватися на дії інших учасників гри і діяти як вони.

Наочне зображення музичних ігор дидактичного спрямування подано на рис. 2.2.1.

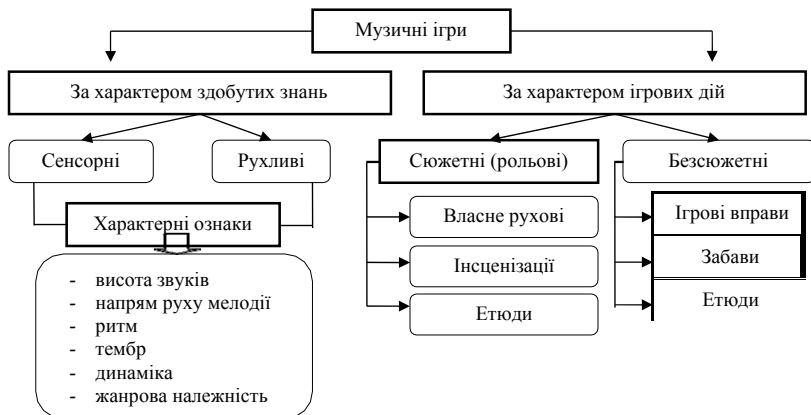


Рис. 2.2.1. Види музично-дидактичних ігор

Вплив музично-дидактичних ігор на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників висвітлено у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Вплив музично-дидактичних ігор на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Параметри гри	Види ігор			
	Сенсорні	Рухливі	Сюжетні	Безсюжетні
Провідна активність у грі	Сприймання	Рухова активність	Творче конструювання змісту гри	Виконання завдань
Вплив на формування комунікативних дій	<i>Уміння</i>			
	Слухання, перцептивні вміння	Взаємодія, інтерактивні вміння	Творче використання засобів спілкування для передачі інформації. Пластична зображальність	Довільне використання засобів спілкування для передачі інформації
Приклади ігор	«Музичні сходи», «Луна», «Музичний будинок», «Голоси предметів», «Сонечко й хмаринка», «Хода і настроїв»	«Мисливці і зайці», «Рибалки і риби», «Орекстр», «Відважні вершники», «Веселі танцюристи»	«Галинка» (етюд), «Підсніжник», «Творче коло», «Сніжка-чарівничка», «Подоляночка», «Грушка», «Магазин музичних іграшок»	«Гармонійний танок», «Звуковий автопортрет», «Хто скоріше вдарить в бубон», «Бери прапорець»

Отже, музично-дидактичні ігри – засіб активізації мислення і творчості, розвитку вольової, емоційної і соціальної сфер дитини; спеціально спрямоване навчання у процесі ознайомлення з елементами музичної грамоти й опанування ними; засіб позитивного впливу на мотивування до взаємодії з однолітками й дорослими та активізації змістовного й емоційно-насиченого спілкування за рахунок вдосконалення комунікативних умінь у процесі ігрових дій, що сприятиме успішному оволодінню інструментальною складовою спілкування.

2.2.2. Вплив музичних ігор дитячого самовираження на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Метою ігор сфери дитячого самовираження, на відміну від дидактичної, є виявлення активності дітей, забезпечення їх емоційного комфорту (створення позитивного настрою, активізація рухової активності та відпочинку), ознайомлення з національно-ігровою спадщиною українського народу, формування навичок соціальної взаємодії, вдосконалення інтелектуальних умінь. У процесі проведення таких ігор відбувається задоволення пізнавальних, комунікативних, естетичних, рекреативних потреб людини. В іграх сфери дитячого самовираження є елементи змагання, боротьби за особисту або командну першість, під час якої мобілізуються фізичні, вольові й душевні сили дитини.

Висвітленню проблем, пов'язаних з музичними іграми сфери дитячого самовираження присвячені праці М. Верховинця, В. Шашиної, А. Шевчук, М. Шутя та ін. Вчені й практики зосереджують увагу на різних аспектах проблеми: прилучення дошкільників до фольклорних традицій (М. Верховинець [89], С. Садовенко [208], А. Шевчук [246]) та ігрової взаємодії учасників гри (Е. Печерська [182]); генеза розважальної гри та специфіка ігрового спілкування (М. Шуть [251]); методика ігрового спілкування та класифікація ігор сфери дитячого самовираження (В. Шашина [244]). Однак, значна частина означених досліджень не пов'язана з категорією дітей дошкільного віку. Нами висвітлено особливості тих ігор сфери дитячого самовираження, які мають місце у житті старших дошкільників і сприяють формуванню у них комунікативних умінь. Серед них виокремлено: усні ігри-розваги, інтелектуальні та рухливі ігри.

Усні ігри-розваги – це ігри, побудовані на матеріалі малих фольклорних жанрів (загадки, заклички, прислів'я, примовки, забавлянки), загальновідомих пісень-масовок та енциклопедичних даних. Такі ігри створюються народом у процесі його духовно-історичного розвитку й широко використовуються у програмах вечорів розваг (разом із батьками), дитячих ранків і свят, розважально-танцювальних заходів у вигляді вечорів веселих запитань, конкурсів-загадок, ігор-аукціонів, вікторин.

Вечори веселих запитань – це розгорнуті заходи, що включають у себе кілька вікторин, запитання яких театралізуються. Учасники гри

розподіляються за певними ознаками на групи, які змагаються, ігрове завдання обмірковують усі, а відповідає на них один представник команди.

Конкурси-загадки – це вид усних ігор, зміст яких побудований на серії тематичних запитань і завдань, з якими ведучі звертаються до учасників ігрового змагання. «І хоча загадки, зазначає С. Садовенко, – це не музичний фольклор, вони збагачують словник дітей завдяки багатозначності слів, допомагають побачити вторинне значення слів, формують уявлення про їх переносне значення, розвивають логічне мислення» [244, с. 59].

Проведення вищезгаданих ігор сприяє формуванню інформаційно-комунікативних умінь (діти вчаться вступати в процес спілкування, емоційно і змістовно висловлювати власну думку, дотримуватися правил культури спілкування (не викрикувати, не перебивати, слухати думку іншого до кінця)); інтерактивних (погодження своїх дій із потребами товаришів, уміння застосовувати індивідуальні знання при вирішенні спільних проблем, оцінка результатів сумісного спілкування, підтримка партнерів по спілкуванню).

Доцільними, хоч і не часто використовуваними в роботі з дошкільниками, є ігри-аукціони – публічний розпродаж, під час якого покупцем стає той, хто запропонує за те, що продається найвищу ціну [244, с. 29]. У нашому випадку, ціною є кількість правильних відповідей на поставлені ведучим запитання. Їх зміст пов'язаний із піснями танцями, музикою для слухання, елементами музичної грамоти та літератури, висловленнями про музику. Наведемо приклади завдань пісенного аукціону. Перший тур: хто більше назве пісень, у яких згадуються тварини (рослини, дитячі імена) та виконає фрагмент названої пісні; другий тур: хто більше назве пісень, де згадується слово «мама» («сонце», «Україна»), назве автора.

Під час ігор-аукціонів діти набувають інформаційно-комунікативних умінь (одержання і передавання інформації про себе й інших, збагачення комунікативного досвіду вербальними засобами спілкування (лексикою), акустичними засобами його виразності; інтерактивних (розуміння ситуації, виявлення бажання вступити в гру, критичне оцінювання себе й інших); перцептивних (оцінювання емоційної поведінки один одного).

Ігровими творами є і такі малі фольклорні жанри, як заклички, примовки, прислів'я, загадки, лічилки, кричалки, ігрові пісні, поспівки,

частівки, прозивалки, дражнили. Заклички особливо повно розкривають можливості дитячого голосу: силу, дзвінкість, емоційну темпераментність. У закличках-наспівах переважають інтонації заклику, кличу, а також утворення певної сформованої мелодійної структури, характерної лише для цього жанру («Вийди, вийди, сонечко», «Іди, іди, дощику», «Равлику-Павлику»). Примовки – короткі, переважно віршовані звернення до вітру, дощу, сонця, тварин, птахів, комах, передражнювання пташиних голосів («Півню мій, півню мій, гребінець золотий», «Топчу, топчу ряст») [208, с. 99]. Прислів'я створюється народною творчістю, або ж запозичується з літератури. Ведучий називає прислів'я, діти пояснюють його сутність. За правильність відповіді вони отримують пропуск у лотерею призів, яка проводитиметься в кінці розважального заходу. Практикуємо включення таких ігор у програму тематичних свят та розваг як: «Мамин День», «Стрітення», «Родинне коло» за участю дорослих.

Лічилки – найпоширеніший спосіб розподілу ролей у грі, безболісний підхід до визначення ведучого, жмурки, того, хто розпочинатиме гру, учасників майбутніх ігрових змагань. В основі багатьох із них лежить прихована лічба, часто у вигляді змінених числівникових форм. Лічилки є із зрозумілим для всіх текстом і не зрозумілим нікому. Іноді вони слугують приманкою у визначенні перших шести учасників будь-яких змагань (частівників, танцюристів, акторів). Наприклад, «Всі ми діти-дошкільнята, любим бігати і гратись. Один, два, три, – ловити (співати, танцювати, грати) будеш ти!

Кричалки є набором слів, що часто не містять у собі ніякого змісту. Їх потрібно голосно повторювати за ведучим у заданому ритмі. Кричалки виконуються різними способами: повторенням кожної фрази ведучого, або певного заданого слова (наприклад, «Гей-гоп»), після сказаної ведучим фрази, продовженням останніх двох рядків чотирирядкової строфи, або ж ритмічним повторенням за ведучим тексту і рухів одночасно.

Наприклад: Два притупи, плесь-плесь-плесь.

Сіли, встали, обернися (мо-ло-дець!).

Біжимо на місці, любі зайченятка,

Ну-мо дружно, ну-мо разом, хлопчики й дівчатка!»

У кричалках кожен вигук ведучий обіграє рухами, які повторюються, як і слова, всіма присутніми. Постійні заборони роблять кричалки улюбленою грою не лише в приміщенні, а й на вулиці.

Скоромовки (чистомовки) вчать дітей правильно вимовляти звуки і букви, швидко вимовляти важкі словосполучення, розвивають артикуляційний апарат, формують правильне дихання, це – своєрідна гра, зі звуками.

Дражнилки – дитячі ігри, які висміюють жадібних, боягузливих, хвалькуватих, забіякуватих, плаксивих дітей. У процесі гри діти самі весь час виховують один одного, виправляють недоліки. За командою ведучих вони намагаються перекричати одні одних (індивідуально чи колективно).

Голосинки – це змагання у тривалості (протяжності) певних звуків чи звуконаслідувань. Мовчанки – змагання в мовчанні після тривалих бурхливих ігор для заспокоєння та відпочинку. Мирилки – віршовані твори, тексти яких спрямовані на встановлення дружніх стосунків і перемир'я («Мирись, мирись і більше не сварись»).

Доцільність використання означених фольклорних жанрів у формуванні комунікативних умінь пояснюється великим діапазоном емоційно-експресивних можливостей та засобами їх вираження (акустичними – слово, інтонація, темп, ритм, динаміка, оптико-кінестичними – міміка, жести, поза, такесичними – дотики, екстралінгвістичними – сміх, мовчанки), що має вирішальне значення у вмінні подати і «зчитати» інформацію. До того ж діти вчать розрізняти позитивні і негативні якості особистості, налагоджувати особистісні стосунки, тобто вдосконалюються їх інтерактивні вміння.

Серед усних ігор розважальної сфери важливе місце займають і вікторини – ігри, у відповіді на запитання з певних галузей знань [244, с. 342]. У цій грі реалізується вміння мислити, шліфується розум, тренується пам'ять, розширюється світогляд. Вікторини входять до програм тематичних свят ігор чи відпочинку, присвячених видам музичного мистецтва, творчості композитора (музична вікторина), поета-пісняра (музично-літературна) і мають назви «Чи знаєте, ви?», «Концерт-загадка», «Що? Де? Коли?», «Два рояля», «Відгадай мелодію», «Найрозумніший». Розрізняють вікторини тематичні, (включають питання на визначену тему) і комплексні (включають питання на різні теми із різних галузей знань), обсягом не більше 10 запитань. Під час вікторин у дітей формуються, передовсім, інформаційні (культура спілкування, орієнтація в ситуації спілкування, вміння співвідносити засоби вербального і невербального спілкування, змістовно виражати думки), інтерактивні комунікативні вміння

(обґрунтування спільно-виконуваних завдань і операцій, визначення раціональних способів їх досягнення, довіра одержуваній інформації, оцінка результатів діяльності) та перцептивні (співпереживання за спільний результат).

У сфері дозвілля широко використовуються в роботі з дошкільниками народні пісенно-ігрові твори (розігрується сюжет). Вони є невичерпним джерелом національної культури й відображають різні явища життя і природи (прихід весни, збирання урожаю, побутові сцени). Це можуть бути жартівливі пісні («Грицю, Грицю, до роботи», «Ходить гарбуз по городу», «Ой ходила дівчина бережком») та ті, в яких сам текст закликає дітей виконувати якісь дії («Ой на горі льон, на долині мак», «Соловейку-сватку»).

Означені ігри сприяють збагаченню комунікативного досвіду дитини за рахунок, перш за все, інтерактивних умінь (бажання вступити у взаємодію, вміння взаємодіяти, перебувати в рольовій залежності один від одного), інформаційних (розуміння і передача інформації у художніх образах емоційно-експресивними засобами виразності), перцептивними (співпереживання, образу, відчуття іншого).

Ефективним засобом активізації розумової і комунікативної діяльності старших дошкільників є інтелектуальні ігри, в яких поєднані дидактична, розвивальна й пізнавально-розважальна мета. Такі ігри розвивають розумові здібності, логічне мислення, спостережливість, сприяють розширенню світогляду, тренують пам'ять, формують такі якості, як кмітливість, винахідливість, ерудованість, стійкість характеру, дух суперництва, яскраву емоційність, що приносить дитині радість і насолоду. За В. Шашиною, такі види ігор як ігри з олівцем, ребуси, кросворди, сканворди, чайнворди, ігри в шахи та шахмати, головоломки, конкурси знавців-ерудитів відносяться до сфери дозвілля [244, с. 64]. Однак за складністю ігрових завдань та протіканням ігрового процесу, в ЗДО практикуються лише спрощені варіанти ребусів, кросвордів і подекуди чайнвордів за участю дорослих. У музично-ігровій діяльності старших дошкільників використовують невеликі за обсягом та доступні дітям кросворди, матеріал яких пов'язаний із музикою. Кросворди використовуються під час дитячих дискотек, засідань батьківських клубів, шкіл молодого вихователя та молодих матусь і є однією з форм роботи ігротек. Кросворди розвивають розумові здібності, сприяють самоосвіченості, розвивають логічне мислення і пам'ять.

Чайнворд – задача головоломка, що має форму поділеної на клітинки фігури, в яку ланцюжком вписують слова. Розгадуються чайнворди частіше дітьми разом із дорослими (батьками, вихователями) під час спільних засідань та розваг [244, с. 70].

До інтелектуально-розважальних ігор належать і криптограми, шифрограми, нотограми, головоломки та лото. Із означених у ЗДО використовуємо лото – гру, в якій для виграшу потрібно першим накрити ряд цифр або малюнків на спеціальній картці [244, с. 106]. Вищезначені ігри поглиблюють інтерес до музичної літератури, теорії, термінології, розвивають логічне мислення, творчу уяву, виховують допитливість, наполегливість, кмітливість, сприяють збагаченню лексики, загальному розвитку й використовуються в таких формах роботи з дошкільниками, як брейн-ринги («Що? Де? Коли?»), розважальні ігри («Ми граючись перевіряємо, що вміємо і знаємо»), «Зустріч у клубі Чомусиків», «Наукові лабораторії», «Інтелект-шоу», де діти демонструють набуті знання і вміння, відстоюють свої погляди, творчо співпрацюють з однолітками і батьками. В таких іграх відбувається вдосконалення і розширення всіх структур знань. Ці ігри дають змогу кожній дитині досягати вершин своїх можливостей і з допомогою дорослих оцінити здобуті результати.

Інтелектуальні ігри сприяють виробленню в дошкільників умінь взаємодіяти, відчувати, інформувати. Так, для того, щоб зіграти в музичне лото, потрібно партнерам по грі проінформувати один одного про правила гри, матеріал, який використовуватиметься в її ході тощо.

Найпоширенішими у сфері ігор дитячого самовираження є рухливі ігри як вид активного відпочинку після розумової діяльності. Характерною особливістю таких ігор є яскраво виражена роль руху в змісті гри – різноманітний біг та хода, стрибки, вправи з предметами у супроводі музики. Тому вони корисні як у перервах між заняттями так і на ігровому майданчику, під час масових дійств, свят, розваг, вечорів відпочинку, прогулянок. Рухливі ігри є ефективним засобом художньо-естетичного та креативного розвитку. Так, відчуття ритму та пластика тіла є ознакою музичних і хореографічних здібностей, а проста палиця в уяві дитини стає шаблею, конем, рушницею. Колективний характер рухливих ігор привчає дітей до співжиття в суспільстві, формує відчуття взаємодопомоги, товариства, відповідальності, дисципліни, здатності жертвувати власними інтересами заради інтересів команди,

стримувати егоїстичні прояви, виховує почуття солідарності. Відтак у рухливих іграх діти набувають інтерактивних комунікативних умінь.

У міру фізичних навантажень, рухливі ігри поділяють на ігри з великою рухливістю та малорухливі; за змістом і складністю вони бувають: прості (некомандні, визначається особиста першість («Хто сильніше кине», «Морська фігура», «Музичне коло»); перехідні до командних («Веселі танцюристи», «Кішка і шпаки») і командні («Гин», «Збиральники», «Рибалки і рибки»); за способом організації: вільні (творчі), де учасники самі обирають мету і засіб її досягнення (часто такі ігри бувають сюжетними або ролевими: «Козаки-розбійники», «Гуси і вовк») й організовані ігри зі встановленими правилами, що вимагають керівних дій ведучого («Піжмурки», «День і ніч»).

Класифікацію музично-рухливих ігор сфери дитячого самовираження віддзеркалює рисунок 2.2.2.

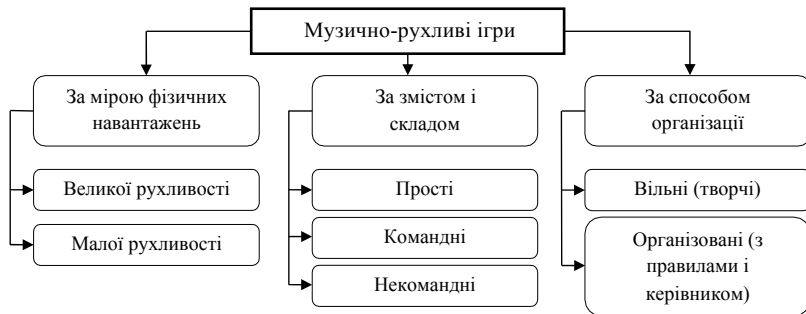


Рис. 2.2.2. Види музично-рухливих ігор сфери дитячого самовираження

Ефективним засобом спілкування у грі є ігри з естради (з франц. *estrade* – підвищення для виступу артистів) [244, с. 204]. Вагомим внеском у розвитку теорії й практики таких ігор є дослідження М. Шутя [251] та В. Шашиної [244], які виокремили означені ігри серед інших і доводили значущість їх використання в дозвіллевій сфері. Ігри з естради (сценічні ігри) завжди масові, оскільки в них беруть участь усі присутні в залі. Виникли вони на добродійних вечорах і частково зайняли місце в ігровій діяльності дошкільників. Зі сцени загадуються загадки, проводяться вікторини, ведуться імпровізовані діалоги ведучого з присутніми, організовується масовий спів чи пісенні змагання, танці сидячи. Такі ігри є своєрідним святом як для дітей так і для дорослих. Це найкраща можливість активізувати присутніх, викликати додатковий

інтерес до того, що відбувається на сцені. Для дітей ігри з естради – завжди можливість продемонструвати свої індивідуальні здібності. Прикладом найпоширеніших ігор зі сцени є гра за принципом «Караоке», «Пісенна торбинка».

Корисними у сфері дозвілля дошкільників є ігрові конкурси та змагання. Змагання – намагання перемогти когось, домагаючись кращих результатів [162, с. 766]. Конкурс (лат. *concursus* – збіг, зустріч, зібрання) – змагання, яке дає змогу виявити найбільш гідних із його учасників або найкраще з того, що надіслане на огляд конкуренція; суперництво між окремими особами, зацікавленими в досягненні однієї і тієї ж мети, – кожен для себе особисто [162, с. 878]. Конкурси завжди носять комплексний характер і вимагають від учасників загальної ерудиції, художньо-виконавських здібностей, фізичної спритності, кмітливості, винахідливості та інших позитивних якостей. Змістом конкурсів у музично-ігровій діяльності є виконавська майстерність (спів, гра на музичних інструментах, читання віршів, хореографія, театралізовані дії) та творчі починання (демонстрація власнестворених продуктів мистецької діяльності). Конкурсні змагання є одиночними, парними або командними. Коли команда виступає як одна одиниця, то змагання набувають форми естафети (попарне змагання суперників, показники яких підсумовуються в командному заліку).

До конкурсу (наприклад, «Міс Дюймовочка»), готуються заздалегідь, підсумки конкурсів визначаються журі за сукупністю різних якостей, проявлених учасниками. До змагань («Гінес-шоу») не готуються, ведучий пояснює суть конкурсу (що таке «Книга рекордів Гінеса»), представляє секретаря, який реєструватиме рекорди, сповіщає про славу, яка чекатиме переможців і оголошує початок першого конкурсу. У практиці ЗДО важливим для конкурсів-змагань є придумування незвичайних і смішних завдань на визначення типу «Най-най» (найголосніший той, хто найдовше, не добираючи дихання проспівас звук «І»; найталановитіший той, хто за період звучання спокійної музики зробить найбільше присідань, граючи на умовній скрипці). Запропоновану нами класифікацію ігор сфери дитячого самовираження відтворено на рисунку 2.2.3.

Структурно-змістовими компонентами музично-ігрової діяльності старших дошкільників є і народні ігри, які відзначаються великим виховним впливом, емоційною насиченістю й становлять проміжну групу між іграми дидактичної та розважальної сфер, займаючи місце у

кожній із них. Оскільки українська народна гра акумулює багато видів мистецтва (у ній присутні пісня, музика, використовуються елементи одягу та образотворче мистецтво), допомагає виразити себе словом, мімікою, жестом, то мистецтвознавці й народознавці вважають її попередницею театру, невід’ємним елементом обрядових дійств, свят, гулянь та карнавалів.

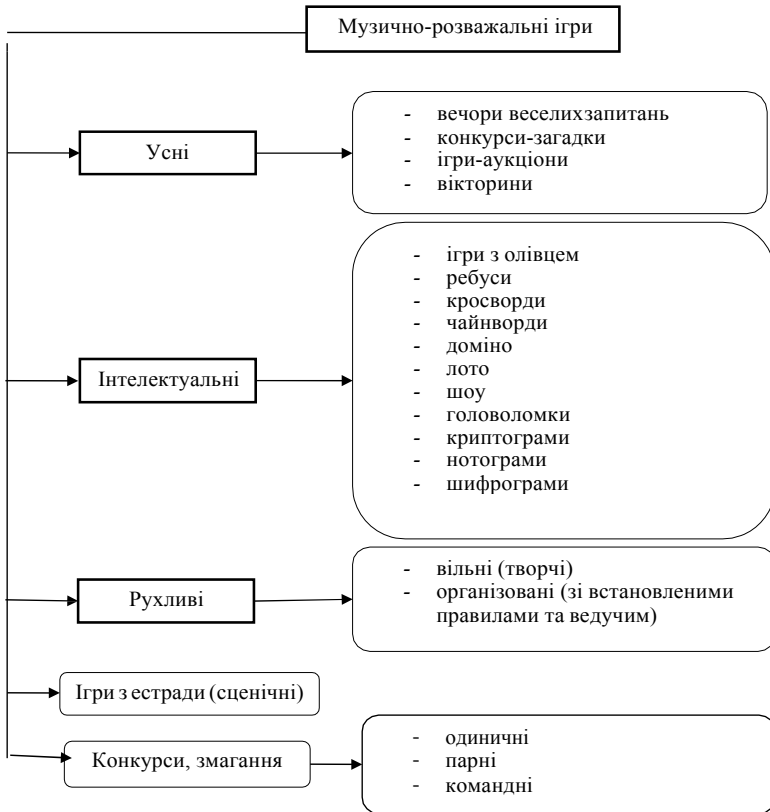


Рис. 2.2.3. Види музичних ігор сфери дитячого самовираження

Найбільшу групу народних ігор складають саме ігри з музичним супроводом (пісенним чи інструментальним). Принадність українських народних ігор-пісень зумовлена поєднанням метафоричності з ліризмом і чарівною мелодикою, глибокого символізму і алегорії колоритних ігрових образів та дійств з натуралізмом, дивовижної гармонії хороводів

з їх невичерпною розмаїтістю. Лічилки, співанки й танцювальні елементи в українських іграх – також безпосередня гра» (В. Семеренський [209, с. 490]. Витворені народом ігри упродовж сторіч були своєрідною школою етики й естетики, завдяки яким формувалися мистецькі смаки, мислення, людяність, взаємини. В. Верховинець переконливо довів, що ніщо так не розвиває розумові і фізичні здібності дитини, її сприймання музики, як ігри з рухами, танцями, співом. «Пісня й танець – це рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття» [63, с. 8]. Комунікативність народних ігор відзначала С. Русова, яка писала, що «в іграх соціально виявляється природа дитини, і грою можна її або стримати від небажаних вчинків, або спонукати до бажаних» [204, с. 166]. Дитяча пісенно-ігрова творчість сприяє розвитку таких базових якостей особистості, як самостійність, працелюбність, людяність, спостережливість, розсудливість, самовладання, справедливість, креативність, самолюбність, що формують життєву позицію дошкільника. Народні ігри, як і будь-які інші, можуть бути спонтанними (ігри самих дітей) та спеціально вигаданими дорослими з певною метою (навчити, втішити, розважити). В залежності від того, який вид діяльності (рух, мовлення, спів, сюжетна постановка) у них переважає, їх розподіляють на рухливі, мовні, хороводні, сюжетно-рольові ігри та забави й розваги.

Н. Луцан поділяє народні ігри з музичним супроводом на такі підгрупи:

а) сюжетно-рухливі ігри з піснями («Козачок, зелений мачок», «Горобейко і сестричка»), метою яких є навчання дітей передавати за допомогою голосу й рухових дій характер музики, динаміку, темп, тісно пов'язуючи їх з емоційними проявами. Вони вчать відчувати мелодійність мовлення, сприяють його розвитку, стимулюють творчу самостійність;

б) хороводні ігри-інсценівки («Ой на горі льон», «Подольночка», «Кривий танець»), метою яких є навчання дітей цілісно сприймати сюжет із музикою й рухами, емоційно-образно відтворювати дії ігрових персонажів. У хороводних іграх текст гри побудований на пісні. Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи й драматичні дії між собою тісно поєднуються. У них інсценується все те, що співається. Ігри цього типу особливо привабливі для дітей, оскільки в них створюються

можливості для самостійного творчого перевтілення та активності кожного учасника гри;

в) ігри-розваги («Шевчик», «Котилася торба», «Ковалі»), метою яких є захоплення дітей до художньої взаємодії відповідно до емоційно-образного змісту гри; піднесення емоційного настрою; розвиток чуття ритму, темпових змін, фразування, завершення музичної думки. Вони цінні тим, що сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню рис національного характеру, прищепленню таких споконвічних чеснот, як працелюбність, пісенність, м'який гумор, воля та інтелект;

г) ігри – забави («Іде коза рогата», «Два півники»), метою яких є стимулювання активності дітей у підготовці до гри та участі в ній; виховання ритмічності рухів, відчуття фрази; розвиток емоційно-образної виразності, координації рухів, орієнтування у просторі, формування позитивної міжстатевої взаємодії. Вони розвивають кмітливість, творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації [24, с. 34].

В. Шашина [244] та М. Шуть [251], пропонують умовний поділ народних ігор за статевими ознаками (дівочі, жіночі, хлоп'ячі, чоловічі). В. Верховинець [89] та В. Семеренський [209] беруть до уваги вікові (дитячі, молодечі) та календарно-циклові ознаки народної гри. Сюжети дитячих народних ігор прості. Вони відповідають віку та інтересам дітей («Сорока-ворона», «Конячка», «Сірий вовк», «Пташка маленька»), ігри дівочі («Мак», «Тарілки», «Скачки на дошці», «Піжмурки») відтворюють жіночу працю, ігри чоловічі («М'яч», «Пиж», «Городки», «Кулачний бій») – силу, волю, спритність. До календарного циклу відносять танкові ігри, (весняні: «Розлилися води», «Шум», «Вишні-черешні» «Мак»; літні: «Бджілки» «Метеличок», «Жито»; осінні: «Гарбузова родина», «Буряк», «Два півники»; зимові: «Білесенькі сніжиночки», «Нумо, любі діти», «Насуплю я брови».

Окрему групу музично-ігрового фольклору становлять хороводи, які також підпорядковані порам року («Ой, минула вже зима», «А вже красне сонечко»; «Мариньки», «Вийтеся, огірочки»; «Перепілонька», «Ой літає соколонько»). Характерним для означених ігрових творів є поєднання й узгодженість рухів, співу, речитативу, взаємини учасників гри. Серед народних ігор виокремлюють й ігри драматичні, типу «Піжмурки» та ігри, побудовані на спритності й успіху, які включають метання в ціль, ігри в гудзики, вишневі кісточки, камінчики, горіхи, ігри з пальцями і мотузкою, проте ці ігри проводяться без музичного

супроводу, тому не включатимемо їх до структури музично-ігрової діяльності. Наочне зображення розподілу народних ігор на види представлено на рисунку 2.2.4.

Загальну картину впливу музичних ігор дитячого самовираження на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників подано у таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2.

Вплив музичних ігор дитячого самовираження на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників

Параметри гри	Види ігор				
	Усні ігри-розваги	Інтелектуальні	Рухливі	Ігри з естради	Конкурсизмагання
Провідна активність у грі	Мовлення Сприймання	Розумова	Емоційно-вольова Фізична	Самовираження	Емоційно-вольова Розумова
Вплив на формування комунікативних дій	<i>Уміння</i>				
	Інформаційно-комунікативні	Довільне використання засобів спілкування для передачі інформації	Взаємодія, інтерактивні вміння	Перцептивно-експресивні	Творче використання засобів передачі інформації
Приклади ігор	Конкурси загадок: «Чи знає ви?», «Концерт-загадка», «Два рояля», «Відгадай мелодію», «Найрозумніший»	«Що? Де? Коли?», «Ми граючись перевіряємо, що вміємо і знаємо», Клуб «Чомусиків», «Інтелекшоу»	«Кішка і шпаки», «Тин», «Знайди свого партнера», «Склади букет», «Дзеркало»	«Караоке», «Пісенна торбинка», «Танцювальний марафон»	«Гінес шоу», «Оратор», «Міс Дюймовочка»

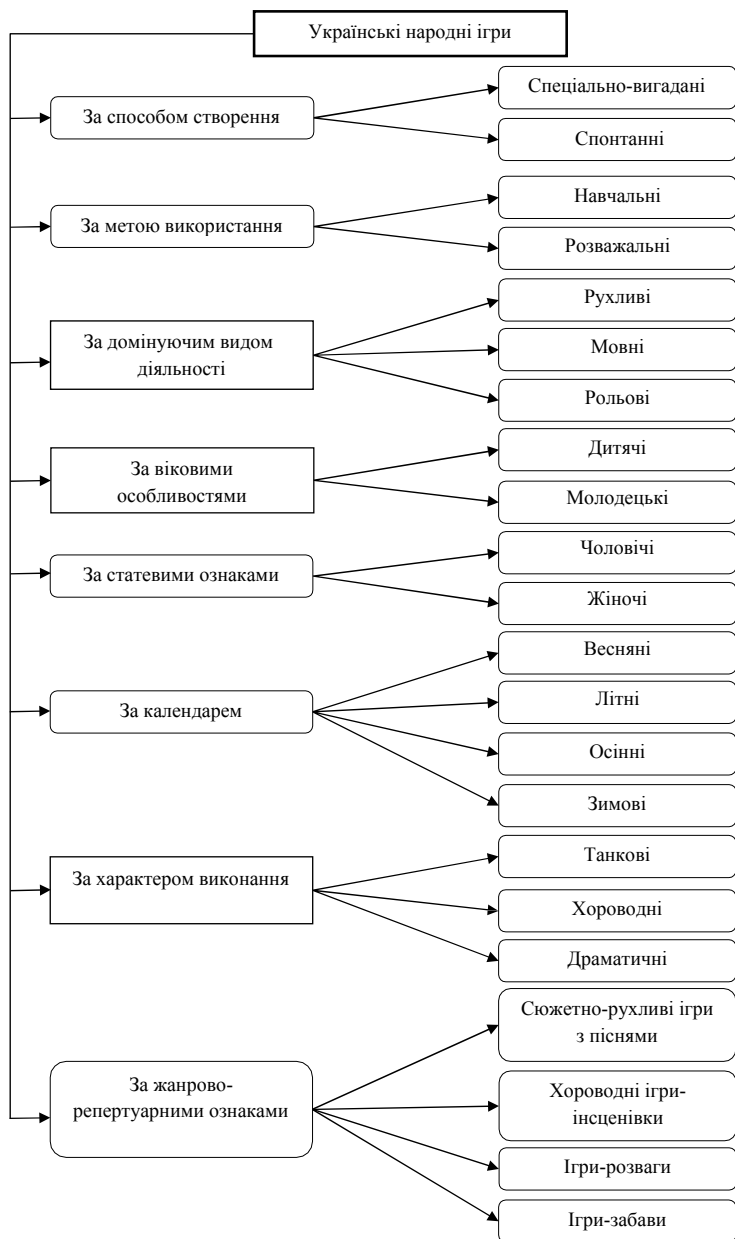


Рис. 2.2.4. Види українських народних ігор з музичним супроводом

Аналіз науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, власний досвід, дає підстави вибудувати загальну структуру музично-ігрової діяльності, зобразивши це схематично на рисунку 2.2.5.

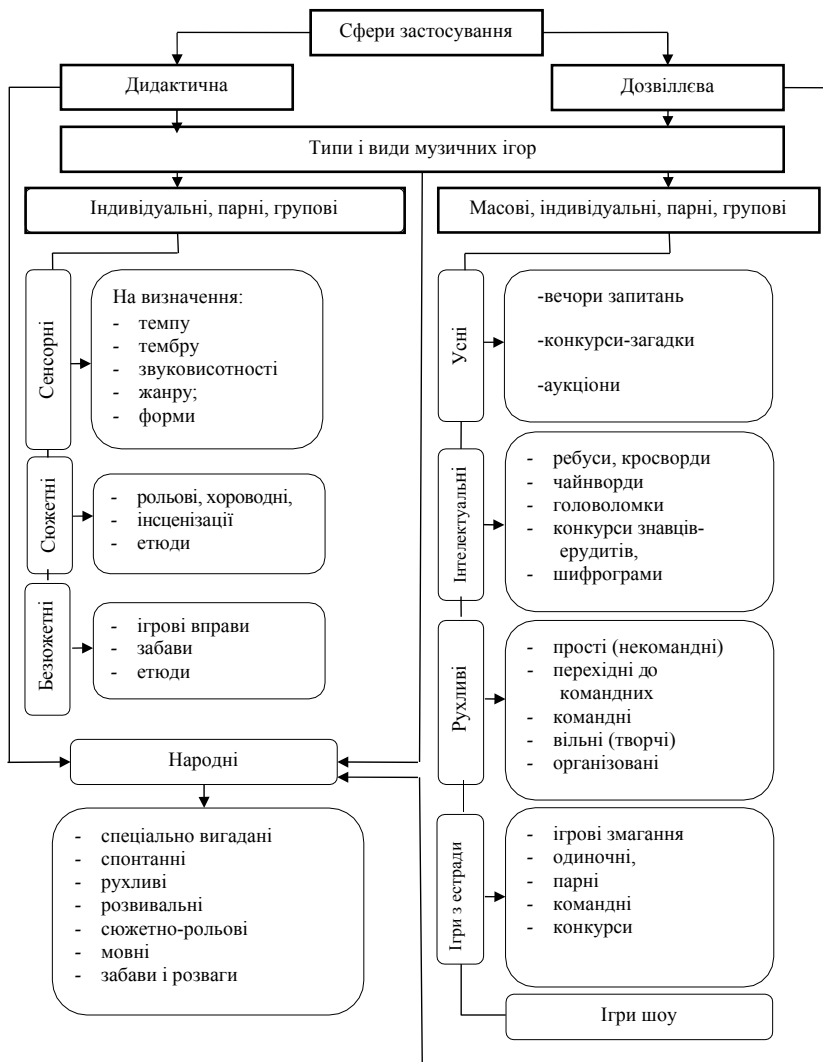


Рис. 2.2.5. Загальна структура музично-ігрової діяльності

Зазначимо, що кожна музична гра – модель багатофункціональна. Залежно від напрямів вона може виступати: моделлю організації навчального процесу; засобом оптимізації процесу; стимулом навчальної діяльності, збудником творчої активності; перемикачем видів діяльності, зв'язком структурних компонентів занять, свят, розваг; коректором соціальних стосунків у системах «дитина-дитина», «дитина-дорослий», «діти-діти»; засобом психорегуляції; засобом релаксації, де кожен учасник обирає властивий йому емоційний комфорт, темпоритм, ракурс.

Кожна музична гра переслідує певну мету, яка визначає напрям розвитку дитини (сенсорний, фізичний, соціальний, інтелектуальний, емоційний); ситуацію гри, що включає місце, атрибути, статевий та віковий склад учасників; правила і хід гри; сприяє успішному оволодінню відповідною інформацією, надає можливість переконатись у необхідності та корисності надбаних знань чи умінь; розкріпачує творчу енергію дитини, чим створює умови для майбутньої повноцінної самореалізації. Все це доводить, що музично-ігрова діяльність – освітньо-виховний феномен, структурно і фундаментально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини, засіб употужнення її соціалізації у процесі доцільного включення у добровільну художньо-спрямовану, полікультурно-оснащену колективну взаємодію, у якій музика за допомогою гри збагачується елементами інших видів мистецтва, сприяючи засвоєнню дитьми різних способів спілкування з художніми образами і один з одним; процес збагачення емоційно-чуттєвого досвіду й зміцнення здоров'я, розвитку музично-творчих здібностей, шлях пізнання й способів удосконалення рухових, слухацьких та виконавських умінь і навичок (йдеться про синтетичний тип комунікативної системи, у якій взаємодіють аудіальний (спів), візуальний (танець), аудіовізуальний (театр) канали передачі інформації. Завдяки їх синтетичності учасник гри реагує на багатоканальність комунікації відповідним налаштуванням «апарату» сприйняття і посиленням функціонування комунікативної сфери.

Підсумовуючи вищевикладене у цьому підрозділі, зазначимо, що структурними компонентами музично-ігрової діяльності, за якими характеризується здатність старших дошкільників до її розгортання, є: ігровий сюжет, ігрова роль, наявність чи відсутність ігрових правил, ігрове використання предметів, ігрове та художньо-педагогічне

спілкування. Змістом музично-ігрової діяльності є види ігор, що належать до різних сфер застосування (дидактичної, дозвіллевої); ігрові дії та їх відповідність реальним діям; виконання ролей та дій, пов'язаних із ставленням до інших людей; засоби (музичний супровід, віршовані, пісенні, діалогічні тексти, дидактичні посібники, атрибути). Сутність структури і змісту музично-ігрової діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, полягає у наявності мотиву означеної діяльності, визначенні мети використання кожної конкретної гри, у створенні умов для її проведення (приміщення, атрибути й матеріали, музичний супровід), дієвості учасників гри, здійсненні операцій та способів діяльності (протіканні ігрового процесу).

Означені особливості музично-ігрової діяльності як засобу формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників, а також напрями реалізації розвивальних можливостей цієї діяльності важливі для розуміння й врахування їх в організації експериментальної роботи.

Висновки до другого розділу

Інструментальна складова спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності включає єдність вербальних і невербальних (знакових і незнакових) засобів та способів їх використання, спрямованих на виконання систем комунікативних дій. Вербальні засоби і способи використовуються дітьми у формі різних видів (діалог, монолог, трилог, полілог) і функціональних типів (розпитування, пояснення, прохання, розмірковування) мовленнєвого спілкування, спрямованих на обмін задумами, ідеями, інструкціями, повідомленнями з використанням штампів мовленнєвого етикету. Ефективність емоційно-позитивної взаємодії дітей з однолітками у процесі музичної гри забезпечує використання дітьми невербальних засобів (знакових й незнакових), зокрема виразних образно-емоційних засобів музики, за допомогою яких здійснюється обмін творчим самопочуттям, настроями, емоційними станами та ставленнями між учасниками спілкування.

До структури інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності входять: інформаційно-комунікативний (прийом і передача інформації, вибір відповідно до ситуації найдоцільніших способів поведінки і звертань, володіння

технікою інтонування для вираження різних форм впливу), перцептивно-експресивний (розуміння інших – дорослих і ровесників та вміння бути зрозумілим для них), інтерактивний (налагодження і підтримування контакту, спільної діяльності; наполегливість, переконливість звертань, залагодження суперечок, укладання домовленостей, урахування взаємних інтересів) компоненти.

Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності – процес закономірного вдосконалення в часі способів виконання ними комунікативних дій, в основі яких лежать комунікативні вміння, що передбачають використання вербальних і невербальних засобів спілкування, різних засобів виразності мовлення і музики під час ігрової взаємодії (ініціювання гри, інструкція за правилами, домовленість про розподіл ролей у грі та відтворення ігрового образу, обмін враженнями, думками, відчуттями, емоційними станами, настроями, ставленнями) шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву (становлення, зміцнення, розвиток), заснований на включенні дітей у спеціально організовану і свідомо контрольовану музично-ігрову діяльність, що передбачає активну мовленнєву, репродуктивну, творчу й емоційну взаємодію її суб'єктів.

Результатом формування компонентів інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності є набуття ними комунікативних умінь, як безпосереднього виконавського етапу спілкування, що передбачає поведінковий прояв успішності орієнтування в комунікативній ситуації (оперування знаннями, уявленнями, емоційно-ціннісними ставленнями і механізмами, розумовими способами для визначення типу комунікативної ситуації та індивідуальних особливостей партнерів); її категоризацію (усвідомлення комунікативних завдань і відповідних до них дій, вибір засобів і способів комунікативних дій, що є адекватними для даного типу комунікативної ситуації), застосування обраних засобів і способів комунікативних дій у процесі спілкування. Розвивальний вплив музично-ігрової діяльності на формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників виявляється залежно від виду музичної гри. Засвоєння дітьми інформаційно-комунікативного компоненту інструментальної складової спілкування ефективно відбувається в музичних іграх пізнавального спрямування, де провідним є обмін дітей знаннями, думками, ідеями. Найсприятливішими для

засвоєння дітьми інтерактивного компоненту є музичні ігри з елементами драматизації, музично-рухливі ігри, побудовані на злагодженій взаємодії дітей. Засвоєння перцептивно-експресивного компоненту у музично-ігровій діяльності старших дошкільників пов'язано зі зверненням до світу їх емоційних переживань і відбувається переважно у сенсорних та сюжетних музичних іграх.

Запропоновано і проаналізовано класифікацію музичних ігор (залежно від сфери застосування) на ігри дидактичні, дозвілєві (розважальні) та народні, в яких поєднані дидактичні й розважальні цілі. Музично-дидактичні ігри носять пізнавальний характер, спрямовані на збагачення й закріплення знань, умінь і навичок, пов'язаних із музичною діяльністю. Музично-дозвілєві ігри мають пізнавально-розважальний характер, спрямовані на збереження психічного й фізичного здоров'я, інтелектуальний і соціальний розвиток дитини.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Встановлення сутності й структури поняття інструментальної складової спілкування старших дошкільників та її формування у процесі музично-ігрової діяльності, аналіз теоретичних підходів до формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників та розвивальних можливостей музично-ігрової діяльності у цьому процесі дозволяє здійснити подальше експериментальне дослідження.

3.1. Використання музичних ігор у процесі формування сфери спілкування дошкільників за умов традиційного навчання

3.1.1. Завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у програмах дошкільної освіти

Дослідно-експериментальну частину нашого дослідження формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності було здійснено у чотири етапи.

Перший етап дослідно-експериментальної роботи було спрямовано на обґрунтування методики формувальної роботи. Для цього вирішувалися наступні завдання: аналіз стану використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування інструментальної складової спілкування дітей, визначення теоретичних позицій, створення експериментальної моделі, розроблення методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Другий етап – діагностико-констатувальний – дозволив визначити вихідний стан сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників, утворити контрольну й експериментальну групи.

Третій етап – власне формувальний – полягав в апробації запропонованої методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Четвертий етап – діагностико-оцінювальний – передбачав проведення аналізу кількісних та якісних результатів апробації запропонованої методики формування шляхом порівняння стану сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників до і після формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах.

Перший етап дослідно-експериментальної роботи (обґрунтування методики) розпочали з визначення стану використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування інструментальної складової спілкування дітей. Для цього було здійснено аналіз Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) 2021 р. [9], чинних освітніх програм дошкільної освіти в Україні («Впевнений старт» (2017) [170], «Я у Світі» (2019 р.) [257] та аналіз стану планування музично-ігрової діяльності з метою формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у практиці ЗДО.

Проаналізуємо БКДО, який визначає вимоги до володіння дітьми різними елементами інструментальної складової спілкування у процесі виконання ними комунікативних дій. Засвоєння дитиною системи засобів спілкування, способів і прийомів їх використання, а також спроможність реалізувати цей «ресурс» під час безпосереднього акту спілкування прямо передбачено освітніми напрямками «Особистість дитини», «Гра дитини», «Дитина у соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва». Інші два освітні напрями «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі» та «Дитина в природному довкіллі» так чи інакше також стосуються формування в дитини технічної сторони спілкування. Навички, орієнтовані на сталий розвиток дитини, формуються на основі розвиненості у неї ефективних звичок соціальної поведінки, у якій міжособистісна взаємодія та спілкування відіграють провідну роль (див. таблицю 3.1.1.). Цікавим є підхід БКДО до сформованості особистості дитини, який акцентує увагу на її руховій компетентності, володінні тілом, що сприяє розширенню кола засвоєних невербальних засобів спілкування, виразних рухів, притаманних для дитячих розваг, спортивних ігор, танців, супроводжуваних музикою.

Таблиця 3.1.1.

Показники сформованості інструментальної складової спілкування дітей-випускників закладів дошкільної освіти за Базовим компонентом дошкільної освіти (2021 р.)

Зміст освіти	Результати освітньої роботи - комунікативні вміння дітей
<i>Освітній напрям «Мовлення дитини»</i>	
<u>Мовленнєва компетентність</u>	Здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання, за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та корегує його залежно від ситуації спілкування
<i>Сформованість знань</i>	Має елементарні знання норм культури мовлення (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент тощо).
<i>Навички</i>	Ефективно спілкується рідною мовою, свідомо намагається говорити виразно і правильно, регулює дихання і темп у процесі мовлення; володіє силою, висотою, тембром голосу; володіє вербальними і невербальними засобами спілкування. Ініціює і підтримує розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань, дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету.
<u>Комунікативна компетентність</u>	Здатність дитини до спілкування з однолітками й дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію.
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Виявляє інтерес до спілкування з іншими людьми в різних повсякденних ситуаціях і при безпосередньому контакті, в телефонній розмові або спілкуванні по інтернету. Цінує гарні стосунки з рідними, знайомими, друзями, намагається не конфліктувати, враховувати інтерес інших, узгоджувати з ними свої дії, діяти разом, злагоджено.
<i>Сформованість знань</i>	Знає і володіє етикетними комунікативними формулами привітання, прохання, вибачення, подяки, компліменту тощо). Має початкові уявлення про способи, переваги і недоліки цифрової комунікації.
<i>Навички</i>	Вільно й невимушено вступає в розмову з дітьми і дорослими, використовуючи різні форми звертання та репліки; виявляє ініціативу в спілкуванні; будує різні типи діалогу між 2-4 дітьми; виявляє здатність домовлятися; використовує різні засоби для висловлювання привітання, подяки; володіє різними формами мовленнєвого висловлювання (питання, зустрічне питання, уточнення, заперечення, сумнів, прохання, вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування, вдячність, жаль, невдоволення, пояснення, міркування, доказ) відповідно до різних ситуацій спілкування з дорослими та однолітками. Може проаналізувати та пояснити причини суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє суперечності (невідповідності) та аргументи «за» і

Зміст освіти	Результати освітньої роботи - комунікативні вміння дітей
	«проти». Бере участь у перемовинах. Тримається в діалозі невимушено, розмовляє тактовно.
<u>Художньо-мовленнєва компетентність</u>	Демонструє здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності.
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Виявляє бажання висловлювати свої почуття в образному мовленні, активне зацікавлене ставлення до мовленнєвої творчості. Виявляє інтерес та задоволення від участі у розігруванні сюжетно-рольових ігор за мотивами літературних творів, промовлянні текстів народних ігор.
<i>Навички</i>	Підтримує бесіду про зміст, ідею, характери та вчинки героїв твору; відповідає на запитання дорослого, висловлює свої враження, переживання, оцінно-етичні судження стосовно персонажів, співвідносить оцінки літературних героїв з власною поведінкою, інтонаційно передає різні почуття при виконанні літературних творів, бере участь у мовних іграх.
<i>Освітній напрям «Дитина в соціумі»</i>	
<u>Соціально-громадянська компетентність</u>	Наявність у дитини уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватися цих правил в соціально-громадському просторі
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Демонструє інтерес до цінностей спілкування. Проявляє особистісні якості у взаємодії з іншими людьми.
<i>Сформованість знань</i>	Має уявлення про місце кожної людини в соціальному середовищі. Усвідомлює необхідність дотримання соціальних норм моралі. Демонструє відкритість до спілкування з представниками різних національних культур.
<i>Навички</i>	Ідентифікує себе та діє відповідно до соціальної ролі: донька, син, онук, брат, сестра, друг тощо; демонструє елементарні навички емоційної саморегуляції, виражає почуття за допомогою слів, міміки, жестів; пояснює причину своїх емоцій, усвідомлює те, що інші люди переживають різні емоційні стани (боляче, сумно, радісно тощо). Звертається по допомогу до дорослих або однолітків, вмє сама її надати й отримати від того задоволення. Дотримується соціальних правил та норм поведінки, домовленостей у щоденній життєдіяльності; бере участь у визначенні та прийнятті правил співжиття в родині, групі закладу дошкільної освіти, у колі друзів. Умє порозумітися, домовитися з іншими в конфліктних ситуаціях, вживає у спілкуванні з дорослими й однолітками ввічливі слова. На рівні можливостей дошкільника визнає такі цінності демократії, як вміння висловлювати власну думку та приймати думку іншого, вміння розв'язувати конфлікти шляхом діалогу; вміння слухати й спостерігати).

Зміст освіти	Результати освітньої роботи - комунікативні вміння дітей
Освітній напрям «Дитина у світі мистецтва»	
<u>Мистецько-творча компетентність</u>	Здатність дитини практично реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності.
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Емоційно відгукується на прояви краси в довкіллі, побуті та творах мистецтва. Позитивно відгукується на пропозиції включення в різні види мистецької діяльності (музичної – спів, музична гра, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах); театралізація малих літературних творів, розігрування спектаклю.
<i>Сформованість знань</i>	Висловлює враження від мистецтва, сприймає та емоційно реагує на художній образ, елементарно аналізує засоби художньої виразності у творах. Має уявлення про музичну, гру, пісню, хоровод, танець, інструментальну музику. Розуміє зміст і колективний характер театральної вистави.
<i>Навички</i>	Пов'язує яскравість образу, зміст твору зі звуками, ритмом, темпом, динамікою, рухами; мімікою, жестами, римами, монологами, діалогами. Включається в театралізовані ігри, ідентифікує почуття та вчинки персонажів із власними. Співпрацює з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, і дорослими заради спільного успіху. Виявляє елементарні навички рефлексії – обмірковує з іншими свій мистецький досвід, враження, ставлення до мистецької діяльності.
Освітній напрям «Гра дитини»	
<u>Ігрова компетентність</u>	Затність дитини до вільної, емоційно-насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях у узагальненій формі.
<i>Емоційно-ціннісне ставлення</i>	Виявляє стійкий інтерес та захоплення ігровою діяльністю, зацікавленість до реальних та уявлених ігрових подій, ігрового перевтілення та створення ігрових задумів, ситуацій, сюжетів, ігрових ролей. Мотивована на цінності групової солідарності в грі (людяність, відповідальність, справедливість, самовладання, дружність, позитивне спілкування, терпимість). Виявляє повагу до думки іншого, емоційно реагує на зміни у правилах гри, демонструє інтерес до ігор інших дітей.
<i>Навички</i>	Вміє залучати партнерів до спільної гри; демонструє сформованість рольових способів поведінки; свідомо використовує норми та етикет спілкування в іграх; усвідомлює себе активним учасником гри. Уміє налагоджувати партнерські стосунки. Завдяки особистих уподобань, проявляє товариськість, толерантність, зважає на думку інших, стримує агресивні прояви, конструктивно розв'язує конфлікти, радіє спільному успіху, дотримується норм та етикету спілкування. Висловлює у делікатній формі своє непогодження з пропозиціями ровесника, його діями із розподілу ролей, іграшок, обов'язків. Для реалізації ролі широко використовує різні засоби виразності

Зміст освіти	Результати освітньої роботи - комунікативні вміння дітей (емоційно-виразні рухи, міміка, пантоміміка, тембр голосу, рольове мовлення) ділиться з дорослими та однолітками враженнями після гри.
<i>Освітній напрям «Дитина в природному довіллі»</i>	
<u>Природничо-екологічна компетентність</u>	Здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності.
<u>Навички, орієнтовані на сталий розвиток</u>	Має розвинені ефективні звички соціальної поведінки. Дитина мотивована на цінності сталого розвитку в соціальній сфері. (дружні стосунки між людьми). Виявляє дружнє ставлення до близьких і знайомих, що проявляється у дотриманні мовленнєвого етикету, наданні допомоги тим, хто її потребує. Має початкові уявлення про дії та поведінку, орієнтовані на сталий розвиток у соціальній сфері. Знає і називає формули звернення, вітання, подяки і вміє обирати одну з них у залежності від ситуації спілкування. Співвідносить жести з добрими словами. Усвідомлює важливість правил у суспільному житті, вміє пояснити їх іншому, чому саме так треба вчиняти, а не інакше. Володіє і доречно вживає слова із широкої палітри мовних формул, необхідних для обслуговування різних ситуацій (вітальні слова, слова-звертання чи із пропозицією допомоги, подяки, вибачення; виявляє доброзичливе ставлення до людей, які її оточують, намагається підтримувати дружні стосунки з дітьми.

Окремо слід підкреслити визначення у БКДО нероздільності процесу формування комунікативних умінь із дитячою грою та входженням дитини у світ мистецтва. Діти мають не лише знайомитися з мовленнєвими й соціальними нормами, мистецтвом музики, а й використовувати ці знання в життєвій практиці, уміти аналізувати їх зміст, характеризувати ситуації спілкування, налагоджувати стосунки, перебувати в гармонії із собою і довколишнім світом. Як свідчить таблиця, компетентності кожного освітнього напрямку визначено за трьома критеріями, а саме: емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань та навичок дитини. Підкреслимо, що саме музично-ігрова діяльність є не лише потужним засобом розвитку емоційно-ціннісних ставлень дитини, а й забезпечує найтонші переживання нею процесу спілкування з іншими, сприяючи засвоєнню емоційних засобів виразності.

Обсяг навичок дитини передбачає засвоєння нею повної будови інструментальної складової спілкування, тобто як орієнтування на виконання комунікативних дій, так і їх здійснення у конкретній ситуації – комунікативних операцій. Наприклад, в освітньому напрямі

«Гра дитини» для реалізації ролі дошкільник має широко використовувати різні засоби виразності (емоційно-виразні рухи, міміку, пантоміміку, тембр голосу, рольове мовлення). Результат сформованості соціально-громадянської компетентності визначено, як наявність у дитини уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватися цих правил в соціально-громадському просторі, що є проявом здатності дитини орієнтуватися у сфері спілкування.

На нашу думку, вирішення широкого обсягу завдань, визначених БДКО щодо формування інструментальної складової спілкування дошкільника, потребує інтеграції роботи вихователів за різними освітніми напрямками, практичне впровадження якої є недостатнім внаслідок слабкої методичної розробленості цього питання. Розроблення методики використання музично-ігрової діяльності з метою формування інструментальної складової спілкування розглядається нами як шлях інтеграції у виконанні завдань з розвитку дошкільника за БДКО.

В освітній програмі «Впевнений старт» (Н. Гавриш, Т. Піроженко та ін.) спілкування дошкільника розглядається як самостійний вид специфічної дитячої діяльності, в якій формуються та розвиваються комунікативні навички та навички взаємодії. Головним навчальним змістом діяльності спілкування визначено розуміння іншої людини. Кінцевим результатом формування життєвих навичок у спілкуванні виступає адекватність дій (емоційних, мовленнєвих, поведінкових) різноманітним ситуаціям спілкування (в грі, в пізнавально-дослідній та інших видах діяльності, які забезпечують взаєморозуміння між учасниками комунікації). Невербальні засоби спілкування та мовленнєве висловлювання (думка, оформлена у мовленні), які утворюють (за нашим визначенням) інструментальну сторону комунікативної діяльності, є основним освітнім змістом «научіння» кожної дитини правильно та адекватно, відповідно до ситуацій спілкування, використовувати різноманітні засоби комунікації [170, с. 5].

Освітні програмові завдання з формування сфери спілкування старших дошкільників висвітлено в розділі «Комунікативна діяльність». Реалізація цих завдань вимагає від педагога здійснення розвивальної і навчальної роботи, спрямованої на набуття дитиною комунікативного досвіду в спеціально створених дорослими педагогічних умовах (ситуаціях) з використанням заохочувальних методів і прийомів.

Складовими набуття комунікативного досвіду дітей визначено навички ефективної комунікації (взаємодії, взаєморозуміння); вміння брати участь у організованих дорослими різних форматах спілкування (очно, дистанційно-традиційна пошта, скайп, чати, листівки тощо); інтерес до спілкування з іншими людьми, до нових контактів; мотивацію до пізнання себе та інших; потребу розуміти внутрішній світ людей; комунікативно-мовленнєві вміння (слухати іншу людину; узгоджувати свої дії з діями інших людей; враховувати інтереси інших; діяти в команді, злагоджено; свідомо обирати партнерів для різних ситуацій взаємодії; уникати ситуацій непорозуміння, миритися, якщо це потрібно; активно та виразно використовувати невербальні засоби комунікації; будувати різні форми мовленнєвих висловлювань); укладати угоди домовлятися; діяти в команді; враховувати інтереси команди/групи; не конфліктувати.

Організація засвоєння вищеозначеного змісту передбачає створення таких *педагогічних умов (ситуацій)*, у яких дитина спілкується за інтересами (наприклад, за видами діяльності – малювання, танці, спорт тощо); за допомогою дорослого аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування, знаходить причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє протиріччя (невідповідності), знаходить аргументи «за» і «проти», висуває версії можливого розгортання подій («Що трапилося б, якби?», «Треба вчинити так..., тому що...» тощо); набуває досвіду встановлення контактів (знайомство, самопрезентація); за допомогою дорослого та/або самостійно аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування на основі серії сюжетних малюнків, встановлює хронологію подій, пояснює/обґрунтовує власну думку. При цьому вихователь має заохочувати дітей до:

– діалогу з дотриманням елементарних норм ведення розмови; удосконалювати вміння слухати і розуміти співрозмовника, формулювати і ставити запитання, влучно відповідати; виявляти ініціативу у спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми, використовуючи доречні форми ввічливого та лагідного звертання (залежно від віку, статі, соціальної ролі тощо співрозмовника); підтримувати розмову та подальші контакти, користуватись вербальними та невербальними засобами для підтримання контакту;

– активної комунікації у різних повсякденних ситуаціях (як при безпосередньому контакті, так і у телефонній розмові або спілкуванні

через інтернет); побудови конструктивних діалогів, полілогів між 2-4 дітьми, перемовин; активного ситуативно доречного використання різних форм мовленнєвих висловлювань [170, с. 6].

Розвиток сфери спілкування дошкільника, вимагає не лише навчання у відповідно створених умовах, а й передбачає допомогу дітям у набутті комунікативного досвіду, а саме: триматися в діалозі невимушено, розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік, відчуваючи загострення ситуації спілкування, коректно виявляти емоційне ставлення до предмета розмови чи співрозмовника; щодо висловлювання прохання, вибачення, подяку, припущення, співпереживання тощо [170, с. 7].

У контексті мовленнєвої діяльності формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників має відбуватися через розвиток у них зв'язного (монологічного) мовлення. Зміст завдань з монологічного мовлення передбачає: вправління в побудові зв'язних монологічних висловлювань різних типів (описи; сюжетні розповіді за картинками, з власного досвіду, творчі – на задану чи обрану тему; переказ літературних творів); залучення дітей до складання розповідей-описів іграшок, предметів, предметних картинок, сюжетних картин і малюнків на основі поданого зразка, плану, засвоєного алгоритму розповіді, а також до складання розповіді-судження (оцінки), розповіді-міркування та розповіді-пояснення з дотриманням логіки, встановленням причиново-наслідкових зв'язків [170, с. 17]. Монологічне мовлення потребує від дитини значної довільності і свідомого використання мовних засобів, самоконтролю та самооцінки. Шляхом включення дитини у монологічне мовлення у неї формуються, інформативно-комунікативні та експресивно-перцептивні вміння.

Оскільки досліджувана проблема розглядається у контексті музично-ігрової діяльності, тобто пов'язана із мистецтвом музики і слова, то було проаналізовано і художньо-мовленнєвий аспект розвитку старших дошкільників відповідно до завдань освітньої програми «Впевнений старт». Програмою «Впевнений старт» передбачено широке використання літературних творів (казки, оповідання, легенди, вірші, байки), фольклорно-пісенного мистецтва (лічилки, мирилки, пісеньки-потішки, колискові, обрядові пісні-колядки, щедрівки, веснянки, заклички, посівальні та обжинкові пісні). Цей матеріал відповідає віковим інтересам і можливостям дітей, забезпечує їх

життєрадісний оптимістичний стан і водночас дозволяє організувати роботу з обговорення та аналізу прослуханого, продемонструвати і проаналізувати засоби художньої виразності (природні інтонації голосу, логічні паузи, наголоси, епітети, зменшувально-пестливі слова тощо), відтворити їх в ігрових ситуаціях, інсценуваннях, драматизаціях, у пальчиковому, іграшковому, тіньовому, ляльковому та інших видах дитячих театрів [170, с. 27, 30].

Особливу увагу у програмі звернено на формування комунікативних умінь дошкільників у грі (розділ «Ігрова діяльність» [170, с. 20]), важливим сегментом якої є музично-ігрова діяльність. У програмі підкреслюється необхідність реалізації комунікативного потенціалу ігрової діяльності, який полягає в організації гри; дотриманні її правил; культурі взаємодії в іграх-змаганнях (в ситуаціях перемоги чи програшу); в сюжетно-рольових іграх, під час яких діти вживаються в різні за характером ролі, включаються у рольову поведінку, розгортають та об'єднують сюжети гри.

Отже, освітня програма «Впевнений старт» виходить з того, що саме завдяки спілкуванню дитина набуває життєво-важливих умінь і навичок, сформованість яких забезпечить її комфортне перебування в соціумі. Тому комунікативному розвитку дітей автори програми надають особливого значення, окреслюючи педагогічні умови, форми і методи його забезпечення у ЗДО.

Згідно з вимогами програми розвитку дитини від народження до 6 років «Я у Світі» (наук. кер. О. Л. Кононко) [257], діти мають оволодіти, насамперед, знаковими засобами спілкування (звуковими, руховими, графічними). Наприклад, на кінець старшого дошкільного віку дитина повинна вміти використовувати слова пояснення, виправдання, вибачення (освітня лінія «Дитина в соціумі»), знати слова подяки, прохання (освітня лінія «Діяльність дитини» – ігрова діяльність); імітувати міміку, рухи, інтонацію голосу, точно промовляти слова, промовляти одну фразу кількома різними інтонаціями, змінити тембр голосу; емоційно відтворювати характери персонажів театральної вистави (освітня лінія «Дитина у світі культури», театрально мистецтво); володіти рольовим мовленням («Діяльність дитини» – ігрова діяльність); використовувати у спілкуванні різні засоби – словесні, мімічні, пантомімічні, застосовувати слова ввічливості та формули мовленнєвого етикету, диференціювати зміст почутого та його форму, звучання; будувати своє висловлювання з урахуванням

можливих реакцій партнера по спілкуванню, свідомо використовувати мовленнєві засоби під час спілкування (освітня лінія «Мовлення дитини»).

Натомість формуванню у старших дошкільників незнакових засобів спілкування, що дозволяють створювати у спілкуванні «певний контекст, що не вербалізується», присвячено помітно менше уваги. Найбільше про відповідні завдання йдеться в освітній лінії «Дитина у світі культури» (музичне мистецтво, театральне мистецтво)», яка передбачає оволодіння незнаковими засобами спілкування, а саме: вміння передавати вільними пластичними рухами характер музики, її емоційно-образний зміст; розвивати музично-ритмічну імпровізацію в сюжетних етюдах; стимулювати створення композицій; розвивати вміння виразно передавати художній образ, знаходити виразні пантомімічні, мімічні та інтонаційні характеристики персонажів музичної гри-драматизації, емоційно відтворювати характери персонажів театральної вистави. Таким чином, робота за освітньою лінією «Дитина у світі культури» є провідним чинником оволодіння дітьми незнаковими засобами спілкування.

Можемо констатувати, що завдання з формування у старших дошкільників інструментальної складової спілкування у сучасних програмах дошкільної освіти носять фрагментарний характер, фактично «вкраплені» у різні освітні лінії, не становлячи цілісного й системного характеру. Це ускладнює практичне досягнення поставлених завдань дитячого розвитку у плані оволодіння складним і різноманітним масивом засобів, способів, прийомів спілкування. Відсутність цілісної системи роботи з дітьми з формування інструментальної складової спілкування визначає потребу у розробленні методики, що могла б інтегрувати музичну, ігрову, мовленнєво-комунікативну діяльність дітей. Ці міркування лягли в основу планування та апробації формувального експерименту, зміст та результати якого розкрито у наступних підрозділах.

3.1.2. Стан використання музично-ігрової діяльності у формуванні інструментальної складової спілкування старших дошкільників вихователями ЗДО

Наступним кроком пошуково-розвідувального етапу експерименту був аналіз планування вихователями старших груп роботи з реалізації завдань щодо формування інструментальної складової спілкування

дітей, а також стану використання музичних ігор з цією метою. Об'єктом аналізу були заняття з розвитку мовлення, художньої літератури, ознайомлення з довкіллям, музичні заняття впродовж навчального року (9 місяців). Було проаналізовано 250 планів вихователів ЗДО.

Згідно програмових вимог, заняття з розвитку мовлення проводяться 1 раз на тиждень (3 комплексних і 1 тематичне заняття на місяць). На навчальний рік передбачено 36 занять, таким чином, у 250 планах має бути заплановано 9000 занять; таку ж кількість занять передбачено з художньої літератури, ознайомлення з довкіллям. Заняття з музики плануються 2 рази на тиждень і проводяться упродовж календарного року, включаючи і літній період, тому їх кількість сягає 24000 занять на рік. Кількісні результати аналізу планів освітньої роботи представлено у додатку 3.

З таблиці у додатку 3 бачимо, що вихователі *планують* певний обсяг завдань з формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників. Кількісні показники розподілилися таким чином: завдання з розвитку зв'язного мовлення переважають на заняттях з розвитку мовлення – відзначено у всіх (100,0%) проаналізованих планах (250), на заняттях з художньої літератури – вони становлять 40% (у 100 планах) і на заняттях з ознайомлення з довкіллям – 24% (у 60 планах); завдання з розвитку інтонаційно-виразного мовлення плануються на заняттях також із розвитку мовлення, показник становить – 64% (у 160 планах), художньої літератури й мовленнєвого спілкування – 32% (у 80 планах) та на музичних заняттях – 29,6% (у 74 планах). Завдання з розвитку емоційно виразного та образного мовлення найчастіше плануються на заняттях з художньої літератури – 37,6% (у 94 планах), заняттях з розвитку мовлення – 15,2% (у 38 планах) та на заняттях з ознайомлення з довкіллям – 4% (у 10 планах). Про формування невербальної сторони спілкування йдеться лише на заняттях з художньої літератури й мовленнєвого спілкування – 7,2% (у 18 планах) та на музичних заняттях – 9,6% (у 24 планах).

Отже, формуванню інструментальної складової спілкування старших дошкільників, педагоги найбільше уваги приділяють на заняттях мовленнєвого циклу (розвиток мовлення, мовленнєве спілкування й художня література). Приємно вражає той факт, що формування емоційного й інтонаційно-виразного мовлення хоч і з

невисокими показниками, але має місце і на заняттях з музичного розвитку. Серед відвіданих музичних занять у 10% випадків вони були інтегрованими, на яких музичний керівник й вихователі звертали увагу дітей на характер почуті музики, спонукали їх до висловлювань про враження і почуття, викликані музикою, вправляли дітей в умінні оцінювати й аналізувати свої відповіді та відповіді інших дітей. Музичні ігри, використовувані з метою музично-естетичного розвитку, сприяли й розвитку комунікативних умінь, формуванню позитивних взаємин. Однак, у більшості відвіданих занять у програмовому змісті і в ході занять комунікативні завдання були відсутні, хоча запланований музично-ігровий репертуар і сприяв цьому. Це означає, що вихователі й музичні керівники не використовують виховний потенціал музики у роботі з дітьми саме з метою формування інструментальної складової спілкування.

Наступний етап роботи передбачав анкетування вихователів ЗДО з метою вивчення розуміння сутності комунікативних умінь, чинників їх формування, ставлення до музично-ігрового репертуару як засобу формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників. В анкетуванні було задіяно 100 вихователів (додаток 4). Проаналізуємо результати анкетування. На питання «Як ви розумієте поняття «комунікативні вміння?»» було отримано такі відповіді: 46,7% – «уміння знаходити спільну мову з людьми та висловлювати свою думку»; 21,7% – вважають, що це мова, яка «супроводжується мімікою, жестами, інтонацією»; 16,7% респондентів тлумачать поняття як «уміння говорити»; 8,3% розуміють термін як «уміння передавати інформацію»; 6,6% вихователів обмежилися відповідями «вміння спілкуватися».

Відповідаючи на запитання «Як Ви вважаєте, чи сформовані комунікативні вміння у дітей Вашої групи?», 66,6% вихователів дали негативні відповіді, а саме: «ні, є діти мовчазні й сором'язливі», «мова або тиха, або дуже гучна, з швидким темпом», «далеко не всі діти можуть зініціювати спілкування, підтримати розмову дорослих або інших дітей», «частина дітей не можуть чітко і зв'язно висловити свої думки й почуття»; 23,3% педагогів вважають, що в їх групах лише в окремих дітей сформовані певною мірою вміння спілкуватися і взаємодіяти з іншими; 10,0% – не впевнені, сумніваються, чи можна назвати мовлення їхніх дітей комунікативним.

На запитання «Від чого, на Вашу думку, залежить рівень сформованості комунікативних умінь у ваших вихованців?» було

отримано такі відповіді: 26,7% від рівня розвитку мовлення; 6,7% від рівня сформованості їх у вихователя; 18,3% – від стилю сімейного спілкування; 10,0% – від налагодження системи роботи ЗДО, групи з проблеми формування означених умінь; 21,7% – від темпераменту й характеру дитини; 8,3% – від стану психічного й фізичного здоров'я; 3,3% – від ставлення до проблеми дорослих, які контактують з дитиною, 3,3% – від наявності загальних і спеціальних здібностей; 1,7% – від створення сприятливих умов для розвитку комунікативних умінь. Як бачимо, існує багато чинників, які впливають на рівень розвитку комунікативних умінь дошкільників і причин, від яких цей рівень залежить. Однак, ніхто з вихователів не згадав про засоби формування означених умінь, серед яких важливе місце займає музична гра.

Наступне запитання анкети «Які засоби спілкування вам відомі?» виявилось для педагогів дошкільної освіти складним. Так, 78,3% з них назвали «інтонацію і наголос», 11,7% – ще пригадали «темп і паузи»; 10,0% – ухилилися від відповіді. Відповіді педагогів на запитання «Який дидактичний матеріал Ви використовуєте для розвитку комунікативних умінь?» були такими: сюжетні картини (38,3%); вірші, скоромовки, чистомовки (40,0%); ігрові вправи, ігрові ситуації, ігри (11,7%), вправи на розвиток мовленнєвого апарату, постановку звуків, мовленнєвого дихання, інтонації (6,7%); казки і розповіді (3,3%). Як бачимо, ніхто з респондентів не назвав музичних ігор як засобу формування інструментальної складової спілкування.

На п'яте запитання «Які, на ваш погляд, форми роботи з дітьми, є ефективнішими у роботі з оволодіння засобами спілкування?», було отримано такі відповіді: 10,0% вихователів назвали дидактичні ігри; 36,7% – заняття, дидактичні ігри; 10,0% – назвали бесіди, розповіді, і лише 3,3% назвали рухливі ігри. Про музичні ігри у відповідях не згадувалося.

На наступне запитання «Яким чином Ви здійснюєте роботу з дітьми над оволодінням засобами і способами спілкування?» було отримано такі відповіді: безпосереднє спілкування з дітьми – 50,0%, створення ситуацій спілкування – 20,0%, залучення дітей до ігор-драматизацій – 10,0%, екскурсій – 5,0% свят і розваг – 15,0%.

На запитання «Які методи і прийоми використовуєте у роботі з дітьми з метою засвоєння засобів і способів спілкування?» отримано відповіді: словесні (бесіди, розповіді, дискусії) – 45,0%, ігрові – 40,0%, наочно-практичні – 15,0%.

Відповіді на запитання «Якого характеру труднощі виникають у старших дошкільників під час роботи над засвоєнням засобів і способів спілкування та що їх спричиняє?» розподілились таким чином: невміння висловити свої думки й почуття через недостатній словниковий багаж мовленнєвого етикету – 35,0%, невиразність комунікативної спрямованості через недостатню обізнаність із засобами спілкування та невміння ними користуватися – 25,0%, швидкий перебіг емоційних станів, викликаних різноманітними ситуаціями – 20%; не відповіли на запитання – 20% респондентів.

На наступне запитання «Які критерії сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників, на Ваш погляд, є найбільш показовими», було отримано такі відповіді: культура мовленнєвого спілкування з однолітками – 30,0%, культура мовленнєвого спілкування з дорослими – 28,3%, наявність етичних форм спілкування у взаємодії – 25,0, бажання спілкуватися – 10,0%, комунікативна спрямованість – 6,7%.

Відповіді на запитання «Які, на вашу думку, види ігор найефективніше впливають на комунікативно-мовленнєвий розвиток старшого дошкільника?» розподілились таким чином: мовленнєві ігри («Розкажи мені про...», «Логічні ланцюжки», «Шукаю друзів», «Створимо казку разом») – 43,3%, рухливі – 13,3%, дидактичні 21,7% , не дали відповіді – 21,7%. Про музичні ігри та ігри з музичним супроводом у жодній з анкет не йшлося.

На запитання «На заняттях з яких змістових ліній Ви використовуєте музичні ігри?», що було спрямоване на виявлення стану використання музичних ігор в умовах ЗДО поза музичними заняттями, вихователі відповіли: на заняттях з розвитку мовлення – 8,3%; на заняттях з образотворчого мистецтва – 3,3%; на заняттях з художньої літератури – 3,3%; з ознайомлення з довкіллям – 8,3%, з природи – 5,0%, під час свят і розваг – 48,3%, не дали відповіді – 23,5 % респондентів.

Наступне запитання анкети було спрямоване на з'ясування того, «Чи використовують вихователі у роботі з дошкільниками з формування інструментальної складової спілкування ігри з музичним супроводом? Які саме?». Виявилось, що лише 1,7% респондентів використовують музичні ігри на визначення тембрів голосів, гучності звучання, рухової творчості («Відгадай, хто співає?», «Гаряче-холодно», «Фігура замри», хороводні ігри. Відповіді решти респондентів розділились на: «Ні» – 60,0%, «Не знаємо, які з них» – 38,3%.

Останнє запитання передбачало з'ясування побажань вихователів щодо вирішення цієї проблеми в умовах ЗДО. Так, 33,4% побажали допомоги методичного центру з цього питання; 28,3% – зауважили про відсутність збірників музично-ігрового репертуару комунікативно-мовленнєвого спрямування; 16,7% – вказали на відсутність фонотек у групах; 15,0% – зазначили про співпрацю з психологом та музичним керівником у вирішенні цієї проблеми; 3,3% – запропонували ввести в розклад чи режим роботи ЗДО комунікативні ігри окремим заняттям; 3,3% – побажали присвятити один день на 2 тижні розвитку сфери спілкування шляхом проведення різноманітних заходів за участю батьків, психолога, музичного керівника.

Отже, аналіз анкет дозволив дійти висновку, що більшість вихователів не знають і не планують музичних ігор з метою формування інструментальної складової спілкування дітей. Музичні ігри не зайняли ще належного місця у роботі з дітьми поза музичними заняттями не лише з метою формування інструментальної складової спілкування, а й у всіх інших випадках. Вихователі якщо і використовують їх, то з метою розважити, відволікти, закріпити знання, налаштувати дітей на сприйняття нового матеріалу.

Оскільки проблема дослідження має інтегрований характер і передбачає тісну співпрацю вихователя з музичним керівником, то наступним етапом роботи стало анкетування музичних керівників ЗДО (75 осіб), щодо виявлення знань про комунікативні властивості музики та стану використання музичних ігор з метою формування інструментальної складової спілкування (додаток 5).

Так, на перше запитання «Які види ігор ви використовуєте у процесі музично-виховної роботи з дошкільнятами?», 85,3% респондентів відповіли: дидактичні; 10,7% – дидактичні й рухливі; 4,0% – дидактичні, рухливі, народні.

На запитання «Які завдання Вам вдається вирішувати шляхом впровадження музичних ігор у практику роботи з дошкільниками?» отримано такі відповіді: музичного-естетичного розвитку – 58,7%; розвитку творчих здібностей – 18,7%; розвитку сенсорики – 13,3%; емоційного розвитку – 5,3%; дружні стосунки в дитячому колективі – 4,0%. Зауважимо, терміни «взаємини» і «спілкування» у відповідях відсутні.

Наступне запитання передбачало з'ясування мети використання музичних ігор під час музичних занять та поза ними. Відповіді

розподілились таким чином: навчання елементів музичної грамоти – 34,7%, засвоєння репертуару та вдосконалення музично-рухових умінь – 37,4%; розвиток творчих здібностей – 18,7%; забезпечення емоційного комфорту (розважити, створити гарний настрій) – 9,2%. Як бачимо, музичні керівники не надають важливого значення тим критеріям, які найбільше формують життєву позицію дитини.

На четверте запитання «Яку частку часу на музичному занятті діти витрачають на спілкування з музикою, з дорослим та з однолітками?» музичні керівники відповіли: спілкування з музикою – 74,7%; спілкування з дорослим – 14,7%; спілкування з однолітками – 10,6%. Це свідчить про обмежене використання можливостей музики (музичних ігор) у формуванні навичок спілкування з дорослими та однолітками.

Відповіді на п'яте запитання «Яким із засобів спілкування віддає перевагу в роботі з дітьми під час музично-ігрової діяльності (вербальним чи невербальним), чому?», розподілились таким чином: вербальним – 48%, бо гра потребує пояснень, знання віршованих і пісенних текстів; невербальним – 42,7%, оскільки в рухливих іграх, етюдах діти вчаться відтворювати образ мімікою, позою, жестами; не дали відповіді – 9,3% респондентів.

На запитання «Які із форм організації музичної діяльності дітей (музичне заняття, розвага, свято), на Вашу думку, найбільше сприяють засвоєнню засобів і способів спілкування?» було отримано такі відповіді: розваги – 42,7%, свята – 34,7%; музичні заняття – 12%; не дали відповіді 10,6% музичних керівників.

Результати відповідей на запитання «Які Ви знаєте спільні засоби виразності мови і музики та як вони впливають на розвиток комунікативних умінь?» розподілились таким чином: інтонація, темп, динаміка, ритм – 50,7% (увиразнюють мовлення); темп і ритм – 25,3% (мовлення чітке й правильне); інтонація, тембр – 21,3% (інформує про емоційний стан мовця та його особу (хто говорить, що звучить)); 2,7% – не дали відповідей. Як бачимо, серед відповідей не було названо такі засоби виразності мови і музики, як метр, артикуляція, мелодика, які поряд з іншими, свідчать про сформованість життєвої позиції, і завдяки яким дитина виражає свою потребу вирізнитися серед інших, проявляє особливості характеру.

На запитання «Чи впливають, на Вашу думку, поза, міміка, жести на характер та ефективність спілкування? Як?», усі 100% респондентів відповіли «Так. Доповнюють і підсилюють зміст інформації».

На запитання «Чи завжди під час проведення музичних ігор, приділяєте увагу формуванню комунікативних умінь вихованців?», відповіді виявилися такими: залежить від мети використання гри – 34,7%; більше уваги звертаю на музичний бік – 41,3%; залежно від типу гри (рухлива чи настільна) – 12%; «Ні» – 12%. Із відповідей видно, що музичні керівники недостатньо обізнані з потенційними можливостями музичних ігор щодо формування інструментальної складової спілкування.

З'ясовуючи, які музичні ігри комунікативного спрямування найчастіше використовують музичні керівники у роботі з дітьми, було отримано такі відповіді: «Тин», «Застигла музика», «Фея бадьорого настрою», «Хто як іде?», «Мирилки», «Катерина і Василь», «Подольночка», «Оркестр», «Відгадай, чий голос», «Музична крамниця». Зазначимо, що поза увагою музичних керівників залишилося чимало українських народних ігор, колових танків – таких, як «Гарбузова пісенька», «Горобейко і сестричка», «Мак», «А ми просо сіяли», «Подружечки».

Відповіді на запитання «Що заважає використанню музичних ігор у Вашій роботі?» були такими: 36% респондентів відповіли «Нічого»; 18,7% – відсутність настанови на цей вид роботи; 26,7% – брак часу; 9,3% – відсутність репертуарних збірників такого змісту; 6,7% – відсутність єдиної з вихователем системи роботи у цьому напрямі; 2,6% – не відповіли на запитання.

Слушними виявилися відповіді на запитання «Чи виникають проблемні ситуації у вашій роботі, які потребують комунікативних рішень, як часто і як ви їх вирішуєте?»: 34,7% – так, рідко; 36% – так, часто; 28% – іноді (постійно); 1,3% – ні, не виникають. Серед способів вирішення складних комунікативних ситуацій переважали: повага до думки інших, самоаналіз власних вчинків; знаходження компромісу, уникнення подібних ситуацій; використання гумору та малих фольклорних жанрів, сюрпризних моментів, компліментів, музики; доведення правильності власної думки, знаходження спільних інтересів, заняття улюбленою справою, бесіди на цікаві для співрозмовника теми. Отже, результати опитування музичних керівників показали, що вони недостатньо обізнані із комунікативними можливостями музичних ігор. Залучаючи дітей до музично-ігрової діяльності, педагоги не передбачають мету формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників.

Отже, результати пошуково-розвідувального експерименту засвідчили недостатню роботу педагогів-практиків ЗДО щодо

використання музично-ігрової діяльності у формуванні інструментальної складової спілкування. Вихователі через необізнаність з комунікативними властивостями музики не використовують виховний потенціал музичних ігор у роботі з дошкільниками. Музичні керівники також недостатньо приділяють уваги формуванню інструментальної складової спілкування дошкільників.

3.1.3. Характеристика сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників за умов традиційного навчання

Дослідження проблеми формування інструментальної складової спілкування дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від встановлення стану сформованості інструментальної складової спілкування за традиційних умов навчання. Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані критерії сформованості інструментальної складової спілкування, які б давали можливість простежити за динамікою педагогічного процесу, визначити його результативність, окреслити напрями і шляхи досягнення поставлених цілей. Якщо критерій – це об'єктивна ознака, на основі якої відбувається порівняльна оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація, то педагогічна діагностика полягає у встановленні та вивченні цих ознак для характеристики стану досліджуваного явища.

Констатувальний етап дослідження проводився у закладах дошкільної освіти №№ 20, 30 м. Кам'яця-Подільського, №2 м. Монастирськи Тернопільської області, №5 м. Чернівців; у ньому взяло участь 250 дітей старшого дошкільного віку. Досліджувані були розподілені на контрольну (надалі – КГ) – 125 осіб і експериментальну групи (надалі – ЕГ) – 125 осіб.

На констатувальному етапі експерименту з урахуванням теоретично з'ясованої структури інструментальної складової спілкування старших дошкільників було визначено критерії їх сформованості: інформаційно-комунікативний компонент визначено за когнітивно-ігровим критерієм; інтерактивний – за комунікативно-діяльним критерієм; перцептивно-ескпресивний – за емоційно-виразним критерієм. Опишемо критерії та їх показники.

Когнітивно-ігровий критерій з показниками:

- знання дітьми сюжету гри, вміння її пояснити, самостійно організувати й провести;
- творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування;
- використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі.

Емоційно-виразний критерій із показниками:

- використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення
- використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи, емоційні стани);
- здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні.

Комунікативно-діяльнісний критерій із показниками:

- уміння будувати діалогічні єдності у мовленні;
- уміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри;
- уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу.

Проаналізуємо діагностичну базу визначення стану сформованості інструментальної складової спілкування дітей за когнітивно-ігровим критерієм (табл. 3.1.2.).

Таблиця 3.1.2.

Діагностична база дослідження сформованості комунікативних умінь старших дошкільників

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні прийоми</i>
Когнітивно-ігровий	Знання дітьми сюжету гри, вміння її пояснити, самостійно організувати й провести	«Подорож до Країни ігор»
	Творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування	«Оживи реальну та казкову ситуацію»
	Використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі	«Грайлик на гостинах у дітей»
Емоційно-виразний	Використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення	«Допоможемо Незнайці»
	Використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)	«Допоможемо Незнайці порозумітися без слів»
	Здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні	«Сюжетні картинки»
Комунікативно-діяльнісний	Уміння будувати діалогічні єдності у мовленні	«Подарунок на День народження»
	Уміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри	«Зустріч трьох друзів»
	Уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу	«Всезнайко на гостинах у дітей»

До кожного з показників визначених критеріїв було дібрано та розроблено діагностичні завдання ігрового типу, які пропонувалися дітям як в індивідуальній бесіді, так і під час групових занять (додаток 6). Опишемо їх.

Когнітивно-ігровий критерій. Показник «знання дітьми сюжету гри, уміння її пояснити, самостійно організувати і провести» визначається за результатами виконання ігрового завдання «Подорож до країни ігор» (додаток 6, приклад 1, завдання 1). У цьому завданні дитина опиняється перед необхідністю пригадати сюжети різних ігор, пояснити їх іншим та організувати гру. Результати виконання цього завдання оцінювалися на підставі **4 ознак**: кількості запропонованих сюжетів, чіткості пояснення сюжетів, повноти пояснення (правил, ходу, ігрових дій), здатності організувати гру.

Показник «творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування» визначався за допомогою завдання «Оживи реальну та казкову ситуацію» (додаток 6, приклад 1, завдання 2). У цьому завданні експериментатор актуалізує знання дітьми творів дитячої літератури («Коза-дереза», «Івасик-Телесик» тощо) та просить інсценізувати їх зміст. Оцінка результатів виконання завдання «Оживи реальну та казкову ситуацію» проводилась на підставі 5 ознак: уміння розіграти текст, близькість відтворення до тексту, кількість у відтворенні власних доповнень та змін, кількість ігрових дій, самостійність організації гри-інсценізації.

Показник «використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі» визначався за допомогою ігрового завдання «Грайлик на гостинах у дітей» (додаток 6, приклад 1, завдання 3), в якому дітям пропонується закінчити речення, де необхідно використати формули мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства, прохання, вибачення, компліменту, запрошення. Передбачено використання формул мовленнєвого етикету, як у монологічному, так і в діалогічному мовленні.

Висновки про результати виконання завдання «Грайлик на гостинах у дітей» було зроблено за 4 ознаками: кількістю й адекватністю використаних формул мовленнєвого етикету, як у закінченні речень, так і в розповідях дітей.

За наслідками виконання запропонованих завдань кожній дитині було нараховано бали. Процедура підрахунків полягала у наступному: за кожен знак якості виконання завдання дитина могла отримати від 0

до 10 балів. Всього, як показано в описах завдань, було використано 13 ознак. Мінімальна кількість балів, яку могла отримати дитина, – 0, а максимальна – 130. Діапазон сумарних балів за когнітивно-ігровий критерій було розподілено на чотири однакові відтинки, а саме:

- 99-130 балів (високий рівень сформованості);
- 66-98 балів (достатній рівень сформованості);
- 33-65 балів (задовільний рівень сформованості);
- 0-32 бали (низький рівень сформованості).

На основі аналізу особливостей вияву когнітивно-ігрового критерію за всіма показниками було визначено високий, достатній, задовільний і низький рівні сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників за когнітивно-ігровим критерієм. Схарактеризуємо їх.

Діти з високим рівнем сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками когнітивно-ігрового критерію, знають сюжети ігор, адекватно їх відтворюють, не відволікаючись від тексту. Ініціюють гру, самостійно пояснюють її хід і правила з урахуванням постійної орієнтації на те, як слухає і розуміє їх співрозмовник, організують знайому гру з іншими дітьми. Самостійно і творчо розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляють ролі, добирають атрибути, домовляються про гру, розігрують текст. У процесі гри без нагадування використовують формули мовленнєвого етикету як у діалогічному, так і в монологічному мовленні.

Старші дошкільники із достатнім рівнем сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками когнітивно-ігрового критерію, знають сюжет гри, самостійно пояснюють хід, правила гри і показують ігрові дії, проте організувати знайому гру з іншими дітьми їм не вдається. Розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляють ролі, добирають атрибути, розігрують текст. У ході гри як у діалогічному, так і монологічному мовленні використовують усі формули мовленнєвого етикету, окрім компліменту.

Діти із задовільним рівнем сформованості, за показниками когнітивно-ігрового критерію, відтворюючи сюжету гри, використовують слова-замінники, пояснюють частково хід або правила гри, не можуть організувати гру. За допомогою дорослого розігрують казкові і реальні ситуації, відтворюють зміст близько до тексту, ігрові

дії відсутні. У процесі гри використовують формули мовленнєвого етикету: вітання, прохання, знайомство як у діалогічному, так і в монологічному мовленні.

На низькому рівні сформованості, за показниками когнітивно-ігрового критерію, діти не знають повністю сюжет гри, відмовляються пояснити та організувати її, не вміють самостійно розігрувати текст казкової та реальної ситуації. Серед формул мовленнєвого етикету, при нагадуванні, використовують тільки привітання.

Емоційно-виразний критерій. Показник «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» визначався за допомогою ігрового завдання: «Допоможемо Незнайці» (додаток 6, приклад 2, завдання 1). Експериментатор повідомляє дітям, що до них на гостини завітав Незнайко. Його посилають на планету «Марс», де він зустрінеться з її жителями, які захочуть дізнатися, хто такий Незнайко, де його Батьківщина. Незнайко пропонує дітям показати, як правильно вимовляти речення – звертання і відповіді на запитання про планету Земля з різною інтонацією (окличною, питальною, розповідною), різною силою голосу та логічними наголосами. Оцінювання результатів виконання завдання «Допоможемо Незнайці» здійснювалося на підставі 4 ознак: адекватність і широта спектру інтонацій мовлення, сила голосу, вміння робити логічні наголоси у мовленні.

Показник «використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи, емоційні стани)» визначено за допомогою ігрової ситуації з серії «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів» (додаток 6, приклад 2, завдання 2). Експериментатор, продовжуючи ігрову ситуацію про перебування Незнайки на чужій планеті повідомляє, що інопланетяни зовсім не зрозуміли ті слова, які він разом з дітьми підготував. На цій планеті всі спілкуються жестами, а він не вміє. Тому Незнайко просить вас навчити його розмовляти без слів, тобто мімікою і жестами. Незнайко просить дитину показати йому жестами: вітання, запрошення, подяку, заборону, прощання, прохання; мімікою показати, що дитина радіє, дивується, сумує, боїться, гнівається тощо. Оцінювання результатів виконання завдання «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів» проводилося на підставі 5 ознак: адекватність і широта спектру жестів і міміки, вміння жестами зобразити й описати ситуацію.

Показник «здатність розуміти емоційно-образні засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні», визначався за допомогою

завдання «Сюжетні картинки» [108]. Дитині показують картинки із зображенням позитивних і негативних почуттів однолітків та пропнують розкласти їх так, щоб з одного боку лежали ті, на яких зображено хороші почуття, а з іншого – погані. Дитина розкладає і пояснює, куди покладе кожную картинку і чому (додаток 6, приклад 2, завдання 3).

Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксуються емоційні реакції дитини, а також її пояснення. Дитина повинна дати оцінку зображеним на картинці почуттям. Особлива увага приділяється оцінюванню адекватності емоційних реакцій дитини на використані засоби виразності: позитивна емоційна реакція (усмішка, схвалення) на позитивні почуття зображеної дитини і негативна емоційна реакція (осуд, обурення) на негативні. Результати виконання завдання «Сюжетні картинки» оцінюються за 4 ознаками: правильність і обґрунтованість розкладання картинок, адекватність і виразність емоційних реакцій.

За наслідками виконання завдань, з діагностики сформованості показників емоційно-виразного критерію інструментальної складової спілкування, кожній дитині було нараховано бали. Процедура підрахунків: полягала у наступному. За кожную ознаку якості виконання завдання дитина могла отримати від 0 до 10 балів. Всього у завданнях було використано 13 ознак. Мінімальна кількість балів, яку могла отримати дитина, – 0, а максимальна – 130. Діапазон сумарних балів за емоційно-виразний критерій було розподілено на чотири однакові відтинки, а саме:

- 99-130 балів (високий рівень сформованості);
- 66-98 балів (достатній рівень сформованості);
- 33-65 балів (задовільний рівень сформованості);
- 0-32 бали (низький рівень сформованості).

На основі аналізу особливостей вияву емоційно-виразного критерію за всіма показниками, було схарактеризовано високий, достатній, задовільний і низький рівні їх сформованості у дітей. Опишемо їх.

На високому рівні сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками емоційно-виразного критерію, діти розуміють і з легкістю описують емоційні стани ігрових персонажів та партнерів по грі за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності мовлення (темп, сила голосу, наголос, паузи, ритм; міміка, жести, поза, рухи), пов'язуючи їх із морально-етичними нормами.

Діти із достатнім рівнем сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками емоційно-виразного критерію, розуміють і описують емоційні стани ігрових персонажів та партнерів по грі, проте пов'язують їх із моральними вчинками за допомогою дорослих; засоби виразності мовлення (темп, сила голосу, наголос, паузи, ритм; міміка, жести, поза, рухи) використовують не завжди.

На задовільному рівні сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками емоційно-виразного критерію, діти не можуть самостійно визначити настрій ігрових персонажів та партнерів по грі; відтворити їх емоційні стани. Мовлення монотонне, невиразне. Інтонаційні й невербальні засоби виразності використовуються частково. Діти цього рівня володіють лише розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами спілкування. За допомогою вихователя можуть змінити силу голосу і темп мовлення. Емоції та почуття, викликані ситуацією спілкування називають лише одним словом за допомогою навідних запитань дорослого, не вміють пов'язати їх з морально-етичними нормами.

У дітей з низьким рівнем сформованості інструментальної складової спілкування за показниками емоційно-виразного критерію у мовленні не виразна міміка та жести, часто відсутній дотиковий та візуальний контакт, рухи скуті; різномайття інтонацій, багато пауз, пропусків слів. Діти не вміють визначати настрій ігрових персонажів у морально-етичних ситуаціях спілкування, назвати їх емоційний стан, навіть за допомогою педагога.

Комунікативно-діяльнісний критерій

Показник «уміння будувати діалогічні єдності у мовленні» визначався за допомогою ігрового завдання «Подарунок на день народження», що вимагало від дітей уміння будувати діалог у ситуації «розмова по телефону». Експериментатор розповідає досліджуванім, про те, що їх однолітки Назарко, Дмитрик, Мишко і Денис хочуть привітати Маринку з днем народження. Діти телефонують один одному, щоб домовитися про подарунок для Маринки. Їхню розмову вихователь пропонує дітям розіграти в домовленості по телефону (додаток 6, приклад 3, завдання 1). Оцінка результатів виконання завдання «Подарунок на День народження» проводилася на основі кількості діалогічних єдностей, побудованих дітьми. За кожен з них дитина отримувала 1 бал.

Показник «уміння будувати трилог, полілог у процесі організації

гри» визначався за допомогою ігрового завдання «Зустріч трьох друзів», яке дозволяє з'ясувати вміння дітей будувати репліки в розмові трьох осіб (додаток 6, приклад 3, завдання 2-4). За змістом це завдання є логічним продовженням ситуації попереднього завдання «Подарунок на День народження» і включає два етапи. На першому з них експериментатор повідомляє дітям, що Назарко запропонував Дмитрику зустрітися з ним і Мишком, щоб домовитись, який подарунок вони подарують Маринці. Далі діти обирають ролі Назарка, Дмитрика і Мишка й розпочинають обговорювати подарунок для Маринки.

На другому етапі з'ясовуються вміння дітей вести полілог у ситуації «вибір подарунка». Експериментатор повідомляє дітям, що троє друзів вирішили запросити ще й Оленку й купити один подарунок від усіх друзів Маринки. Діти зустрічаються в іграшковій крамниці й обговорюють вибір подарунка. Результати виконання завдання «Зустріч трьох друзів» оцінювалися на підставі таких ознак, як кількість поданих реплік у змісті трилогу і полілогу. За кожен з них дитина отримувала 1 бал.

Показник «уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу» визначався за допомогою ігрового завдання «Всезнайко на гостинах у дітей» (додаток 26 приклад 3, завдання 5-7). Під час його виконання з'ясовували вміння дітей будувати такі типи діалогу, як запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення, діалог-домовленість, діалог-розпитування, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення.

Дітям пропонують пограти в гру, де Всезнайко дає дітям різні завдання. У першому завданні необхідно побудувати діалог типу «запитання-відповідь». У другому діти повинні побудувати діалоги типів «повідомлення-запитання», «спонукання-повідомлення». Третє завдання Всезнайка дозволяє з'ясувати вміння дітей будувати діалоги типів «діалог-домовленість», «діалог-розпитування», «діалог-обмін враженнями», «діалог-обговорення». Оцінка результатів виконання діагностичного ігрового завдання «Всезнайко на гостинах у дітей» проводилася за такими ознаками, як частота адекватної участі кожної дитини у продукуванні діалогічних епізодів різних функціональних типів. За кожен репліку дитина отримувала 1 бал. Якщо репліки відповідають трьом різним типам діалогу, то набрана дитиною кількість балів множиться на 2, якщо семи типам діалогу, то множиться на 3.

За наслідками діагностики показників комунікативно-діяльнісного критерію кожній дитині було нараховано бали. Процедура підрахунків

полягала у наступному. За кожну продуковану дитиною діалогічну єдність або репліку вона отримувала 1 бал. За перший показник, як це показано вище, дитина могла набрати 0-10 і більше балів, за другий – 0-14 балів і більше, за третій – 0-14 балів і більше. Всього дитина могла отримати 0-38 балів і більше. Діапазон сумарних балів за комунікативно-діяльнісний критерій було розподілено на чотири однакові відтинки, а саме:

- 30-38 балів і більше (високий рівень сформованості);
- 20-29 балів (достатній рівень сформованості);
- 10-19 балів (задовільний рівень сформованості);
- 0-9 балів (низький рівень сформованості).

На основі аналізу показників комунікативно-діяльнісного критерію було визначено високий, достатній, задовільний і низький рівні його сформованості у дітей. Схарактеризуємо їх.

Діти з високим рівнем сформованості комунікативних умінь, за показниками комунікативно-діяльнісного критерію, активні у спілкуванні, вміють слухати і розуміють мовлення, будують спілкування з урахуванням ситуації. Діалог довготривалий. Кількість діалогічних єдностей 7-8. Самостійно формулюють запитання, відповідають поширеними реченнями на запитання товариша, вміло поєднують мовні та немовні засоби виразності; вміють будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду, використовуючи різні типи діалогічних єдностей – запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення; функціональні типи діалогу: домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення.

На достатньому рівні сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками комунікативно-діяльнісного критерію, діти вміють слухати і розуміють мовлення, беруть участь у спілкуванні. Складають діалог без допомоги експериментатора. Діалог тривалий за структурою. Кількість діалогічних єдностей 5-6. Користуються такими функціональними типами діалогів, як домовленість, розпитування, обмін враженнями та діалогічними єдностями – запитання-відповідь, повідомлення-запитання. Вміють користуватися невербальними засобами виразності, володіють інтонацією та силою голосу, будують трилог. У побудові полілогу – пасивні.

Діти із задовільним рівнем сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками комунікативно-діяльнісного критерію, беруть участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою

інших. Діалог будують з допомогою експериментатора, використовуючи прості, короткі однослівні речення. Діалог короткотривалий. Кількість діалогічних едностей 3-4. У побудові трилогу, полілогу – пасивні. Правильно будують лише прості функціональні типи діалогу: запитання-відповідь, повідомлення-запитання, діалог-домовленість, розпитування. Володіють розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності.

У дітей з низьким рівнем сформованості інструментальної складової спілкування, за показниками комунікативно-діяльсного критерію, відсутня самостійність та ініціативність у побудові діалогів, вони постійно потребують допомоги експериментатора. Відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати запитання. Кількість діалогічних едностей 1-2. Використовують простий тип діалогічних едностей: запитання-відповідь. Не вміють користуватися мовними засобами виразності. Невербальні засоби виразності використовують рідко. До низького рівня віднесено також дітей, які зовсім відмовилися вести діалог.

Проаналізуємо одержані результати щодо вихідного рівня сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників за когнітивно-ігровим критерієм. Порівняльні дані рівнів сформованості за цим критерієм подано у таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за когнітивно-ігровим критерієм на етапі констатації

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Знання сюжету гри, уміння пояснити, самостійно організувати й провести її	4,0	4,8	20,0	21,6	52,8	51,2	23,2	22,4
Творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування	8,0	8,8	25,6	23,2	52,8	54,4	13,6	13,6
Використання формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі	4,0	4,8	19,2	17,6	51,2	50,4	25,6	27,2
Інтегрований показник	5,3	6,1	21,6	20,8	52,3	52,0	20,8	21,1

На підставі аналізу кількісних даних, отриманих старшими дошкільниками за всіма показниками когнітивно-ігрового критерію, було визначено рівні їхнього розвитку Як бачимо з таблиці 3.3, високий рівень сформованості показника «Знання сюжету гри, уміння пояснити, самостійно організувати й провести її» зафіксовано у 4,0% дітей КГ і 4,8% ЕГ, достатній – у 20,0% дітей КГ і 21,6%, задовільний – у 52,8% дітей КГ і 51,2% ЕГ, низький – у 23,2% дітей КГ і 22,4% ЕГ.

При виконанні завдання «Подорож до країни ігор» не всі діти змогли розкрити сюжет названих ними улюблених ігор. Правильно і повно відтворили сюжет тільки 40,0% дітей. Більше чверті досліджуваних 25,6% допускали помилки під час відтворення тексту. Найважче дітям було правильно пояснити хід гри. Лише окремі діти пояснювали хід улюбленої гри (4,8%), правила гри (5,6%), показали ігрові дії (8,0%). Частина дітей (28,0%) взагалі відмовилася пояснити гру. Їхня відповідь була «я не знаю, як». Зазначимо, що тільки 4,8% дітей змогли самостійно організувати улюблену гру. Кількісні дані показника «творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування» (таблиця 3.1.3.) свідчать, що 8,0% досліджуваних в КГ і 8,8% в ЕГ мають високий рівень його сформованості, 25,6% в КГ і 23,2% в ЕГ – достатній, 52,8% в КГ і 54,4% в ЕГ – задовільний, по 13,6% в КГ і в ЕГ – низький.

Аналіз процесу і результатів виконання дітьми завдання «Оживи реальну та казкову ситуацію» показує, що старші дошкільники лише певною мірою вміють творчо відтворювати добре знайомий сюжет казки чи оповідання. Близько до першоджерела (тексту казки чи оповідання) переказували 61,6% дітей КГ і 60,0% ЕГ. Достатню кількість ігрових дій було відзначено у 29,6% дітей КГ і 31,2% ЕГ. Лише окремим дітям вдавалося самостійно творчо відтворити сюжет літературного твору, як це потрібно для гри-драматизації. Таких дітей було 12,8% в КГ і 12,0% в ЕГ. З'ясувалося, що самостійно організувати, пояснити, розподілити ролі і розіграти текст гри змогли лише 8,8% дітей КГ і 10,4% ЕГ. З допомогою вихователя та його підказкою організували гру-інсценізацію – 78,4% дошкільників КГ і 80,0% ЕГ. 12,0% дітей КГ і 12,8% в ЕГ не змогли розіграти сюжет знайомих художніх творів навіть із допомогою вихователя, вони просто переказували знайомий текст.

Аналіз кількісних результатів щодо показника «використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у гри» (таблиця 3.1.3)

показує, що високий рівень його сформованості зафіксовано у 4,0% досліджуваних КГ і ЕГ, достатній – у 19,0% досліджуваних КГ і 18,0% ЕГ, задовільний – у 51,0% дітей в КГ і 50,0% в ЕГ, низький – у 26,0% в КГ і 27,0% в ЕГ. У процесі виконання завдання «Граїлик на гостинах у дітей» нами було записано і проаналізовано 1000 діалогічних єдностей під час спілкування дітей у грі. Як з'ясувалося, найчастіше (84,0% дошкільників КГ і 80,0% ЕГ) діти вживали такі формули привітання, як «добрий день», «здрасْتُвуй», «привіт», а прощання – «до побачення», «бувай» (52,0% в КГ і 55,2% в ЕГ). Ввічливі формули прохання «будь-ласка», «я тебе дуже прошу» було відзначено в діалогах 40,0% дітей КГ і 44,0% ЕГ; вибачення – у 36,0% дітей КГ і 33,6% ЕГ. Значно менше дітей використовували формули мовленнєвого етикету в ситуаціях «знайомство» (по 24,0% в ЕГ і КГ) і запрошення (17,6% в КГ і 20,0% в ЕГ), рідше діти вживали формули мовленнєвого етикету щодо компліменту товаришам (5,6% в КГ і 4,0% в ЕГ).

Підрахунок інтегрованого показника за когнітивно-ігровим критерієм сформованості інструментальної складової спілкування відбувався шляхом знаходження середнього арифметичного за кожним з показників. Як бачимо з таблиці 3.1.3., високого рівня сформованості інструментальної складової спілкування за когнітивно-ігровим критерієм досягли лише 5,3% старших дошкільників у КГ і 6,1% – в ЕГ. Тільки 21,6% дітей в КГ і 20,8% в ЕГ було віднесено до достатнього рівня сформованості. Переважна більшість дітей показала задовільний рівень сформованості – 52,3% в КГ і 52,0% в ЕГ. Помітна частина досліджуваних опинилася на низькому рівні – 20,8% в КГ і 21,1% в ЕГ. Якщо порівняти між собою рівні сформованості інструментальної складової спілкування за окремими показниками, то можна помітити дещо кращий розвиток показника «творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування». Дітей з високим рівнем сформованості найбільше (8,0% в КГ і 8,8% в ЕГ), а з низьким – найменше (по 13,6% в КГ і ЕГ) серед решти показників. Менше сформованими можна вважати вміння дітей використовувати формули мовленнєвого етикету. За цим показником високий рівень мають лише 4,0% дітей в КГ і 4,8% в ЕГ, а низький – 25,6% в КГ і 27,2% в ЕГ, що є найгіршими результатами серед усіх трьох показників.

Здійснення аналізу кількісних даних щодо показників емоційно-виразного критерію дозволяє визначити розподіл старших дошкільників за рівнями їх сформованості (табл. 3.1.4.).

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості показників емоційно-виразного критерію інструментальної складової спілкування на констатувальному етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення	10,4	12,8	30,4	25,6	54,4	52,8	4,8	8,8
Використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)	8,0	7,2	23,2	17,6	51,2	58,4	17,6	16,8
Здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні	7,2	8,8	27,2	25,6	39,2	44,0	26,4	21,6
Інтегрований показник	8,5	9,6	26,9	22,9	48,3	51,7	16,3	15,7

Дані таблиці свідчать, що високий рівень сформованості інструментальної складової спілкування за показником «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» властивий для 10,4% в КГ і 12,8 % в ЕГ досліджуваних, достатній рівень зафіксовано у 31,4% в КГ і 25,6% в ЕГ, задовільний – у 54,4% в КГ і у 52,8% в ЕГ, низький – у 4,8 % в КГ і 8,8% в ЕГ.

Під час виконання завдання «Допоможемо Незнайці» всі діти (100,0%) змогли відтворити розповідну інтонацію в реченнях, які їм пропонувалося скласти. Відносно легко більшість дітей (72,0% в КГ і 76,0% в ЕГ) правильно промовили речення з окличною інтонацією. Значно важчим виявилось завдання на відтворення питальної інтонації. Правильно промовили речення тільки 44,0% дітей в КГ і 48,0% в ЕГ.

Значно краще діти володіли силою голосу. Голосно промовили речення 71,2% дітей в КГ і 67,2% в ЕГ, тихо – відповідно 64,8% і 62,4%. Уміння промовити речення (вести діалог) пошепки виявили 25,6% дітей в КГ і 28,8% в ЕГ). Діти намагалися розмовляти або голосно, або тихо і сміялися, оскільки пошепки розмовляти «у них не виходить». Найважчим для дітей виявилось завдання промовити слова в реченні з різним логічним наголосом. Це завдання виконали тільки 21,6% досліджуваних в КГ і 26,4% в ЕГ.

Підрахунок кількісних даних щодо сформованості комунікативних умінь за показником «використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)» (таблиця 3.14.) показує, що 8,0% в КГ і 7,2% в ЕГ досліджуваних мають високий рівень їх сформованості; 23,2% в КГ і 17,6 в ЕГ – достатній; 51,2% в КГ і 58,4% в ЕГ – задовільний; 17,6% в ЕГ і 16,8% в КГ – низький.

Аналіз процесу і результатів виконання дітьми завдання «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів» показує, що старші дошкільники зазнають значних труднощів у використанні комунікативних жестів. Так, не було виявлено жодної дитини, яка б відтворила всі запропоновані нами жести (привітання, подяку, заборону, прощання). Найбільш високий показник володіння комунікативними жестами було виявлено в умінні дітей відтворювати жест привітання (76,0% в КГ і 72,0% в ЕГ). Чверть дітей не змогли показати означений жест, вони просто розмахували руками, показували будь-який рух. 68,0% дітей в КГ і 71,2% в ЕГ змогли правильно показати жести прощання. Водночас, відзначимо, що діти, показуючи цей жест, здебільшого прощалися за допомогою рухів руки («па-па»), а 32,0% дітей в КГ і 40,0% в ЕГ йшли, не прощаючись. 56,0% дітей у КГ і 52,0% в ЕГ правильно використовували жест запрошення (запрошували Незнайку до себе, пропонували сісти на стільчик). Решта дітей (48,0% у КГ і 44,0% в ЕГ) не змогли правильно відтворити жест запрошення. Щодо жестів подяки та заборони, то нами було виявлено лише 23,2% дітей у КГ і 17,6 в ЕГ, які показали означені жести.

За результатами нашого дослідження, описово-зображувальними жестами повною мірою володіли тільки 32,0% досліджуваних в КГ і 26,4% в ЕГ. Частково відтворили рухи 60,0% дітей у КГ і 72,0% в ЕГ. Наприклад, Незнайко зачитав лист із ситуацією «Зустріч друзів на вулиці». Діти попарно відтворювали ситуацію, користуючись лише мімікою і жестами. 8,0% дітей у КГ і 7,6 в ЕГ відмовилися від завдання, вони не змогли відтворити текст жестами.

Аналіз кількісних результатів щодо сформованості інструментальної складової спілкування за показником «здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні» (табл. 3.1.4.) свідчить, що високий рівень його сформованості зафіксовано у 7,2% досліджуваних у КГ і у 8,8% в ЕГ, достатній – у 27,2% в КГ і 25,6% в ЕГ, задовільний – у 39,2% в КГ і 44,0% в ЕГ, низький – у 26,4% в КГ і 21,6% в ЕГ.

У процесі виконання завдання «Сюжетні картинки» 82,0% дітей у КГ і 76,0% в ЕГ правильно зрозуміли зовнішні прояви радості, 72,0% дітей у КГ і 80,0% в ЕГ правильно пояснили почуття суму, 57,6% дітей у КГ і 60,0% в ЕГ правильно зрозуміли зовнішні прояви почуття гніву. Поряд з мімікою обличчя окремі вихованці враховували жести дітей на зображеннях. Міміку страху вдалося пояснити 26,4% досліджуваних у КГ і 34,4% в ЕГ. І лише 19,0% дітей у КГ і 17,6 в ЕГ зрозуміли міміку подиву.

Підрахунок інтегрованого показника сформованості інструментальної складової спілкування за емоційно-виразним критерієм відбувався шляхом знаходження середнього арифметичного за кожним з показників. Дані таблиці 3.1.4. засвідчують, що високого рівня сформованості інструментальної складової спілкування досягли 8,5% старших дошкільників у КГ і 9,6% в ЕГ, на достатньому рівні виявлено 26,9% в КГ і 22,9% в ЕГ. Переважна більшість дітей показала задовільний рівень сформованості – 48.3% у КГ і 51,7% в ЕГ, а 16,3% дошкільників у КГ і 15,7% в ЕГ знаходяться на низькому рівні сформованості. Таким чином, помітна частина дітей недостатньо використовує у спілкуванні засоби емоційної виразності.

Якщо порівняти між собою рівні сформованості окремих показників емоційно-виразного критерію, то можна помітити дещо кращий результат сформованості показника «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення». Дітей з високим рівнем його сформованості найбільше (10,4% у КГ і 12,8% в ЕГ), а з низьким – найменше (4,8% у КГ і 8,8% в ЕГ).

Щодо порівняння двох інших показників (використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи) і здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні) слід зауважити їх суперечливий характер. Так, хоча дітей з високим рівнем сформованості умінь використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи) дещо менше (8,0% у КГ і 7,2% в ЕГ), ніж дітей цього рівня за показником здатність розуміти засоби виразності (7,2% у КГ і 8,8% в ЕГ), проте ця різниця компенсується тим, що стосовно низького рівня спостерігається навпаки менше дітей за першим з них (17,6% у КГ і 16,8% в ЕГ). Отже, можна вважати, що сформованість інструментальної складової спілкування старших дошкільників за показниками використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи) і здатності

розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні, приблизно однакова.

Шляхом обчислення кількісних результатів, отриманих старшими дошкільниками за всіма показниками комунікативно-діяльнісного критерію, було визначено розподіл досліджуваних за рівнями їх сформованості (див. табл. 3.1.5.). Високого рівня сформованості інструментальної складової спілкування за показником «уміння будувати діалогічні єдності у мовленні» досягли 20,0% досліджуваних у КГ і 17,6% в ЕГ; достатнього – 40,0% в КГ і 45,6% в ЕГ%, задовільного – 28,8% в КГ і 25,6% в ЕГ, на низькому рівні перебуває по 11,2% дітей у КГ та в ЕГ.

Таблиця 3.1.5.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості показників комунікативно-діяльнісного критерію інструментальної складової спілкування на констатувальному етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Уміння будувати діалогічні єдності у мовленні	20,0	17,6	40,0	45,6	28,8	25,6	11,2	11,2
Уміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри	-	4,0	20,0	17,6	37,6	44,0	42,4	34,4
Уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу	8,0	7,2	15,2	19,2	52,0	45,6	24,8	28,0
Інтегрований показник	9,3	9,6	25,0	27,5	39,5	38,4	26,1	24,5

Результати виконання діагностичного ігрового завдання «Подарунок на День народження» показують, що найбільша кількість діалогічних єдностей, які діти продукують, дорівнює 9 (4,0% у КГ і 4,8% в ЕГ). Діалог, який містив 7-8 єдностей, побудувало 12,8% дітей у КГ і 16,0% в ЕГ. 5-6 діалогічних єдностей було виявлено у 35,2% старших дошкільників у КГ і 32,0% в ЕГ. 3-4 діалогічні єдності продукувало 37,6% досліджуваних у КГ і 36,0% в ЕГ. 1-2 діалогічних єдностей було відзначено у 5,2% дітей у КГ і 4,8% в ЕГ. Зауважимо, що 5,2% досліджуваних у КГ і 6,4% в ЕГ відмовилися вести діалог. Наведемо приклади побудови дітьми найбільш типових діалогів із 3-4 діалогічних єдностей.

- Назар: Алло!
 - Дмитрик : Ну-у.
 - Назар: Тарасику, це ти!
 - Дмитрик: Так.
 - Назар: Ти мене впізнав?
 - Дмитрик: Ну.
 - Назар: Це я. Знаєш що я хочу сказати?
 - Дмитрик: Ну, що?
 - Назар: Підеш зі мною купити подарунок?
 - Дмитрик: Ага, давай.
- Діалог Мишка Р. та Дениса Ф.
- Мишко: Алло! Хто говорить? Денис?
 - Денис: Так. Я – Денис.
 - Мишко: Ти вже купив подарунок?
 - Денис: Кому?
 - Мишко: Маринці.
 - Денис: Ні.
 - Мишко: Я теж.

Отже, як бачимо у діалозі діти найчастіше використовували 3-4 діалогічні єдності, відповіді були короткими, переважали прості типи речень.

Аналіз даних щодо показника «вміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри» свідчить, що високий рівень його сформованості у КГ не зафіксовано, а в ЕГ ним володіє 4,0% досліджуваних; достатній рівень відзначено у 20,0% у КГ і 17,6% в ЕГ; задовільний – у 37,6% у КГ і 44,0% в ЕГ; низький – у 42,4% у КГ і 34,4% в ЕГ. Виконання дітьми ігрового діагностичного завдання «Зустріч трьох друзів» виявило, що дітям значно важче вести розмову з трьома і більше партнерами у спілкуванні. Так, правильно побудувати розмову різної складності між трьома особами (трилог) змогли лише 66,4% дітей у КГ і 72,0% в ЕГ. Відмовилися брати участь у розмові чи взагалі мовчали 20,0% старших дошкільників у КГ і 17,6% в ЕГ. Ось як виглядала розмова Романа П., Максима Г. і Андрія А.

- Роман П. (Назар). Що ми будемо дарувати Маринці, хлопці?
- Максим Г. (Дмитрик). Не знаю.
- Андрій А. (Мишко). Пішли подивимося.
- Роман П (Назар). Ми купимо якийсь один красивий подарунок

Максим Г. (Дмитрик). Ні, я сам хочу.

- Андрій А. (Мишко) мовчить.
- Роман П. (Назар) (звертається до Дмитрика) А тияк?
- Максим Г. (Дмитрик) (знижує плечима, мовчить).

Як бачимо, розмова між трьома особами у дітей не вийшла. Найбільш активним у розмові був Роман П. Інші діти переважно мовчали. Вміння брати участь у груповій бесіді (вести полілог) виявили тільки 17,6% дітей у КГ і 20,8% в ЕГ. Більшість дітей або мовчали, або ж обмежилися жестами чи окремими коротенькими репліками. Наприклад, у ситуації «Розмова у крамниці» беруть участь Олег С., Сашко Д., Юра П., Настя К. (продавець), Маша Г. (касир). Між ними відбувається наступна розмова.

- Олег. Хлопці, ходімо до крамниці.
- Сашко. То пішли (зайшли у крамницю).
- Юра. (до продавця). Нам треба купити подарунок для Маринки, бо в неї день народження (Олег і Юра мовчать).
- Настя. (продавець). І що ви хочете купити, хлопці?
- Олег. Іграшку якусь.
- Настя (продавець). Вам одну на всіх іграшку, чи кожному?
- Сашко. Знижує плечима, мовчить.
- Юра. Хлопці, чого ви мовчите? Вибирайте собі. (До продавця): мені покажіть зошит і ручку.
- Настя (продавець). А тобі що? (звертається до Олега).
- Олег. Розмальовку (бере в руки).
- Настя. А ти що хочеш, хлопчику? (до Сашка).
- Сашко. Будь-що.
- Юра. Так, хлопці, краще купимо одну велику ляльку. Думаю, такий подарунок Маринці сподобається. (Хлопчики мовчки хитають головою на згоду).
- Настя. Платіть гроші в касу. (Олег платить гроші мовчки. Діти беруть ляльку і виходять з крамниці).

Наведений приклад засвідчує слабку сформованість у дітей уміння будувати полілог, вести групову бесіду. В означеній ситуації лідером виявився Юра, інші діти не підтримували розмову ні між собою, ні з продавцем і касиром. Не користувалися діти, як з'ясувалось, й елементарними формами мовленнєвого етикету (привітання, прощання, прохання, подяки). Отже, для старших дошкільників найлегшою

формою спілкування виявився діалог, а побудова трилогу і полілогу викликала у них низку труднощів.

Високим рівнем сформованості у дітей «уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу» володіє 8,0% досліджуваних у КГ і 7,2% в ЕГ, достатнім – 15,2% у КГ і 19,2% в ЕГ, задовільним – 52,0% у КГ і 45,6% в ЕГ, низьким – 24,8% у КГ і 28,0% в ЕГ (табл. 3.1.5).

Хід виконання ігрового діагностичного завдання «Всезнайко на гостинах у дітей» показав, що діти найкраще вміють будувати діалоги типу «запитання-відповідь» (82,4% у КГ і 78,4% в ЕГ). 17,6 % дітей у КГ і 23,2% в ЕГ виконали завдання частково правильно, з окремими помилками, які зроблені здебільшого під час побудови запитання.

Наприклад, розмова Саші С. і Даринки К. про картинку із зображенням ведмедика.

- Саша: Кого я показую?
- Даринка: Ведмедика.
- Саша: Якого він кольору?
- Даринка: Коричневого.
- Саша: Він великий?
- Даринка: Так.
- Саша: Ведмедик їсть мед?
- Даринка: Так.

Вітя Д., і Аня Л. обговорюють картинку із зображенням сопілки.

- Вітя: Що це?
- Аня: Музичний інструмент.
- Вітя: Як він називається.
- Аня: Сопілка.
- Вітя: Що на ньому роблять?
- Аня: Грають.
- Вітя: Як саме?
- Аня: Дують у прорізи, ось так (показує).
- Вітя: З чого вона зроблена.
- Аня: З дерева.

Вітя Д., і Аня Л. обговорюють картинку із зображенням сопілки.

- Вітя: Що це?
- Аня: Музичний інструмент.
- Вітя: Як він називається

- Аня: Сопілка
- Вітя: Що на ньому роблять?
- Аня: Грають.
- Вітя: Як саме?
- Аня: Дують у прорізи, ось так (показує).
- Вітя: З чого вона зроблена
- Аня: З дерева.

Запис спостереження свідчить, що діти будують між собою лише прості типи діалогічних єдностей типу запитання-відповідь. Вітя й Аня відповідають на запитання коротко, здебільшого одним словом, не використовуючи поширені речення.

У 26,4% дітей у КГ та 23,2% в ЕГ було відзначено правильну побудову діалогічних єдностей типу повідомлення-запитання. З окремими неточностями завдання виконали 57,6% дітей у КГ і 60,0% в ЕГ. Зовсім відмовилися виконувати завдання 16,0% дітей у КГ і 16,8% в ЕГ.

У КГ 8,0% досліджуваних та 8,8% в ЕГ змогли правильно побудувати діалогічну єдність спонування-повідомлення. З помилками завдання виконали 72,0% дітей у КГ і 66,0% в ЕГ. Проілюструємо прикладом. Так, на прохання експериментатора (показує картинку «У лісі») звернутися до дітей з пропозицією, Ілля Б. сказав: «Діти збирають гриби». На пропозицію сходити в парк, Валерія К. не погодилася: «Ні, підемо іншим разом». Зовсім відмовилися виконувати завдання 20,0% дітей у КГ і 25,6% в ЕГ.

Діалог – домовленість 55,2% дітей у КГ і 57,6% в ЕГ буде правильно. 32,0% дітей у КГ та 29,6% в ЕГ виконували це завдання з допомогою експериментатора, допускали помилки, переривали діалог. Наприклад, розмова «по телефону» між Сашком В. і Богданом Н.

- Сашко: Алло! Це Богдан?!
 - Богдан: Так.
 - Сашко: Ти хочеш сходити в театр?
 - Ігор: Так.
 - Сашко: Давай зустрінемося.
 - Богдан: Думаю, краще зустрітись на подвір'ї.
 - Сашко: Я прийду.
- Ще одна «телефонна розмова» Віки К і Юлі Б.
- Віка: Алло!
 - Юля: Я слухаю.

– Віка: Ти ідеш сьогодні в театр?
– Юля: Так, іду з бабусею.
– Віка: Якщо твоя бабуся не проти, то і я з вами піду. Де ми зустрінемося?

– Юля: Давай на зупинці автобуса.
– Віка: Чекай на мене, я обов'язково прийду.

Отже, з наведених прикладів видно, що обом парам дітей вдалося домовитися про зустріч. У процесі діалогу Богдан і Юля висловили свою думку з приводу того, де краще їм зустрітися. На жаль, по 12,8% дітей у КГ і в ЕГ не змогли побудувати діалог-домовленість.

У 24,8% дітей у КГ і 28,0% в ЕГ було відзначено правило побудову діалогу-розпитування. З деякими неточностями виконали завдання 60,0% дітей у КГ і 56,0% в ЕГ. Діти здебільшого переходили від діалогу-розпитування до простої розповіді. Проілюструємо прикладами.

– Арсен: Туди треба їхати автобусом?
– Маша (казковий персонаж). Якщо ви живете на околиці міста, то потрібно.

– Арсен: Добре. Я візьму фотоапарат, буду фотографувати.
– Даринка: Скажи, як мені потрапити до театру? Я живу в центрі міста.

– Маша: Можна пройтися пішки в напрямку водоймища.
– Оленка: Я піду з мамою, бабусею і сестричкою. Минулого року ми теж ходили в театр і дивилися казку-виставу «Білосніжка та семеро гномів».

– Отже, наведений запис свідчить, що Арсен С. та Оленка Г. не зуміли побудувати діалог-розпитування, одразу перейшли до розповіді. 15,2% досліджуваних у КГ і 16,0% в ЕГ відмовилися будувати діалог-розпитування.

Щодо побудови діалогу «обмін враженнями», то 15,2% дітей у КГ і 16,0% в ЕГ виконали завдання правильно. У діалогах більшості дітей (60,0% у КГ і 62,4% в ЕГ) було допущено помилки. Проілюструємо прикладом. Діалог Максима Б. й Олексія У.

– Максим: Минулого разу я бачив казку про Білосніжку і семеро гномів. (Пауза).

– Олексій: Це була лялькова вистава?
– Максим: Ні, то були дорослі люди – артисти, чи актори, – мама їх називала.

– Олексій: А я з сестричкою цю казку бачив по телевізору. Це був мультик. Нам сподобалося.

Як бачимо, діалог між хлопцями був досить коротким. Максим спочатку намагався поділитися своїми враженнями із Сашком, проте той не підтримав товариша, і діалог закінчився. Близько четвертої частини досліджуваних (24,8% у КГ і 21,6% в ЕГ) не змогли побудувати діалог-обмін враженнями.

Під час побудови діалогу-обговорення лише 8,0% дітей у КГ і 8,8% в ЕГ правильно, а 12,0% у КГ і 9,6% в ЕГ частково правильно виконали завдання. Решта 80,0% старших дошкільників у КГ і 81,6% в ЕГ не змогли виконати завдання. Їхні діалоги містили одну-дві репліки. Якщо такий діалог продовжувався, то він не відповідав діалогу означеного функціонального типу. Наприклад, Маша Г.: «Цей Петрушка схожий на клоуна... Він смішний». Дмитрик П.: «Ці гноми такі дружні. Вони всюди ходять разом і працюють разом». Аня С.:

«Мені так сподобалася Білосніжка. Вона така добра і мила. А мачуха нехай згине!». Настя К.: «Мені б також хотілося мати аж семеро братів, як у Білосніжки». За виявленими нами даними виявилось, що будувати діалог-обговорення дітям найважче. Їх відповіді часто перетворюються на прості розповіді.

Порівняння між собою рівнів сформованості окремих показників комунікативно-діяльнісного критерію привело до висновку, що краще сформовано у старших дошкільників уміння будувати діалогічні єдності у мовленні. Дітей з високим рівнем його сформованості найбільше (20,0% досліджуваних у КГ і 17,6% в ЕГ), а з низьким – найменше (по 11,2% дітей у КГ та в ЕГ) серед решти показників цього критерію. Натомість, найгірше у дітей сформовано вміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри. Високий рівень його сформованості у КГ не зафіксовано, а в ЕГ ним володіє 4,0% досліджуваних, низький – у 42,4% у КГ і 34,4% в ЕГ, що є найгіршими результатами серед визначених показників комунікативно-діяльнісного критерію.

Щоб з'ясувати сформованість інструментальної складової спілкування старших дошкільників у цілому, ми обчислили середнє арифметичне кількісних значень когнітивно-ігрового, емоційно-виразного й комунікативно-діяльнісного критеріїв окремо для кожного з рівнів сформованості – високого, достатнього, задовільного і низького (табл. 3.1.6.).

Таблиця 3.1.6.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за окремими критеріями й у цілому на етапі констатації

Критерії	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивно-ігровий	5,3	6,1	21,6	20,8	52,3	52,0	20,8	21,1
Емоційно-виразний	8,5	9,6	26,9	22,9	48,3	51,7	16,3	15,7
Комунікативно-діяльнісний	9,3	9,6	25,0	27,5	39,5	38,4	26,1	24,5
Інструментальна складова спілкування в цілому	7,7	8,4	24,5	23,7	46,7	47,3	21,1	20,4

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування у цілому (табл. 3.1.6.) показує, що переважна більшість досліджуваних дошкільників (46,7% в ЕГ і 47,3% у КГ) мають задовільний рівень сформованості. Достатній (23,7% в ЕГ, 24,5% у КГ) і низький (20,4% в ЕГ, 21,1% у КГ) рівні сформованості інструментальної складової спілкування зафіксовано приблизно в однаковій кількості дітей. На високому рівні сформованості інструментальної складової спілкування перебуває лише 8,4% дітей в ЕГ та 7,7% у КГ.

Найкраще сформованою інструментальна складова спілкування старших дошкільників виявилась за емоційно-виразним критерієм (його високий рівень мають 9,6% в ЕГ, 8,5% у КГ, а низький – 15,7% досліджуваних в ЕГ, 16,3% у КГ). Щодо виокремлення найслабше сформованого аспекту інструментальної складової спілкування спостерігається суперечлива картина. Хоча дітей з високим рівнем сформованості інструментальної складової спілкування за когнітивно-ігровим критерієм найменше (6,1% в ЕГ і 5,3% у КГ), проте з низьким рівнем він на другому після емоційно-виразного (21,1% в ЕГ, 20,9% у КГ) а найбільше дітей з низьким рівнем сформованості за комунікативно-діяльнісним критерієм (24,5% в ЕГ, 26,1% у КГ). Варто врахувати й те, що старших дошкільників із задовільним рівнем сформованості за когнітивно-ігровим критерієм (52,3% в ЕГ, 52,0% у КГ) більше, ніж за комунікативно-діяльнісним (38,4% в ЕГ, 39,5% у КГ).

Проведені діагностичні процедури показали, що старші дошкільники з високим рівнем сформованості інструментальної складової спілкування (8,4% дітей в ЕГ та 7,7% у КГ) активні у спілкуванні, вміють слухати і розуміють мовлення, спілкуються з урахуванням ситуації. Будують довготривалі діалоги з 7-8 і більше діалогічних єдностей. Самостійно формують запитання, відповідають поширеними реченнями, використовуючи різні типи діалогічних єдностей (запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення); функціональні типи діалогу (домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення); вміло поєднують мовні та немовні засоби виразності; вміють будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду. Старші дошкільники з високим рівнем сформованості інструментальної складової спілкування знають сюжети ігор і адекватно їх відтворюють, вносячи свої зміни, самостійно пояснюють хід і правила гри, виконують ігрові дії, організують знайому гру з іншими дітьми. Вони самостійно і творчо розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок та оповідань, при цьому розподіляють ролі, добирають атрибути, домовляються про гру, розігрують сюжет. Під час гри без нагадування використовують формули мовленнєвого етикету як у діалогічному, так і в монологічному мовленні.

Майже четверта частина старших дошкільників (23,7% в ЕГ, 24,5% у КГ) мають достатній рівень сформованості інструментальної складової спілкування. Такі діти слухають і розуміють мовлення, беруть участь у спілкуванні. Вони самостійно складають досить тривалі діалоги з 5-6 діалогічних єдностей. Вміють користуватися такими функціональними типами діалогів, як домовленість, розпитування, обмін враженнями, запитання – відповідь, повідомлення – запитання. Володіють невербальними засобами виразності, інтонацією та силою голосу. Здатні побудувати трилог. У побудові полілогу беруть лише пасивну участь. У цілому знають сюжет гри, самостійно пояснюють її хід, правила і виконують ігрові дії. Самостійно організувати знайому гру з іншими дітьми їм не вдається. Успішно розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань, при цьому розподіляють ролі, добирають атрибути, виконують адекватні ігрові дії. У ході гри як у діалогічному, так і у монологічному мовленні використовують усі формули мовленнєвого етикету, окрім компліменту. Виявлено 46,7% в ЕГ і 47,3% у КГ дітей із задовільним рівнем

інструментальної складової спілкування. Відмінною ознакою цих дітей є те, що вони беруть участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших. Діалог будують з допомогою дорослого, використовуючи прості, короткі однослівні речення та 3-4 діалогічні єдності. Правильно будують прості діалогічні єдності типу запитання-відповідь, повідомлення-запитання, діалог-домовленість і розпитування. Володіють розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності. Частково пояснюють хід або правила гри, не можуть організувати гру. Діти із задовільним рівнем сформованості інструментальної складової спілкування розігрують казкові та реальні ситуації лише з допомогою дорослого. Вони відтворюють зміст близько до тексту, ігрові дії відсутні. У процесі гри використовують формули мовленнєвого етикету: вітання, прохання, знайомство. У побудові трилогу і полілогу беруть лише пасивну участь.

Досить тривожною для педагогів і батьків є та обставина, що майже п'ята частина досліджуваних (20,4% в ЕГ, 21,1% у КГ) перебувають на низькому рівні сформованості інструментальної складової спілкування. Такі діти постійно потребують допомоги дорослих в організації спілкування та ігрової діяльності. На запитання відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати запитання. Побудова діалогу їм не вдається, беруть участь у діалозі, використовуючи 1-2 репліки. Використовують лише прості діалогічні єдності типу запитання-відповідь. Не вміють користуватися мовними засобами виразності. Невербальні засоби виразності використовують рідко. Серед формул мовленнєвого етикету використовують лише привітання. Не здатні брати, навіть, пасивну участь у побудові трилогу і полілогу. Отже, діагностика сформованості інструментальної складової спілкування в процесі ігрової діяльності старших дошкільників проводилась з урахуванням таких критеріїв, як когнітивно-ігровий, емоційно-виразний, комунікативно-діяльнісний; визначена система показників, через які найчіткіше виявляються критерії сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників, а також розроблені діагностичні завдання ігрового типу на встановлення рівня їх сформованості; переважна більшість досліджуваних дошкільників (46,7% в ЕГ і 47,3% у КГ) мають задовільний рівень сформованості інструментальної складової спілкування.

У багатьох старших дошкільників виявлено низькі результати сформованості інструментальної складової спілкування, що не

відповідає базисним характеристикам як розвитку комунікативного мовлення дітей, так і сформованості навичок ігрової діяльності.

Одержані дані засвідчили низку труднощів у побудові дітьми спілкування в ігрових ситуаціях. Педагоги закладів дошкільної освіти недостатньо використовують комунікативні можливості музично-ігрової діяльності. За традицією склалося, що розвиток інструментальної складової спілкування дітей у закладах дошкільної освіти здебільшого відбувається під час спеціальних занять з розвитку мовлення, у процесі яких використовуються лише окремі ігрові прийоми і дидактичні ігри. При цьому музично-ігрова діяльність старших дошкільників, спрямована на формування інструментальної складової спілкування, на таких заняттях організовується вкрай рідко. Послаблення уваги до формування інструментальної складової спілкування вихованців закладів дошкільної освіти призводить до того, що вони недостатньо вживають у самостійній ігровій і театрално-ігровій діяльності формули мовленнєвого етикету, образні вирази, не дотримуються засобів виразності невідповідного мовлення, не вміють самостійно організувати і коментувати ігри.

3.2. Експериментальна методика формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

3.2.1. Теоретичні позиції експериментального формування

Теоретичним підґрунтям організації і проведення експериментального формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності виступили: положення щодо розвитку і формування особистості дитини у процесі її діяльності й спілкування (І. Бех [12], С. Максименко [128] та ін.); теорії онтогенезу спілкування та розвитку мовлення дошкільників (А. Богуш, Н. Гавриш [25, 48; 49], Л. Калмикова [92], Т. Піроженко [186], М. Лісіна [118], С. Михальська [142] та ін.); вчення про гру як провідну діяльність й модель соціальної поведінки дошкільника (Л. Артемова [6], Г. Беленька [14; 15], Д. Ельконін [74], М. Шуть [251] та ін.); дослідження вчених про комунікативні властивості музики (Н. Ветлугіна [38], А. Готсдінер [63; 143], Г. Падалка [176], О. Ростовський [199; 200], О. Рудницька [203] та ін.); інтегративний підхід до організації музично-ігрової діяльності дітей дошкільного віку

(Г. Беленька [13], Т. Лісовська [120], М. Монтессорі [148], С. Русова [204] та ін.); вихідні положення Базового компонента дошкільної освіти.

У розробленні експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників та під час її апробації ми керувались вихідними положеннями педагогічної науки. Розкриємо принципи організації і проведення нашої експериментальної роботи.

Принцип об'єктивності педагогічного дослідження (Н. Ничкало [161], С. Рубінштейн [201], О. Рудницька [203]) вирішує проблему пріоритету об'єктивного (реального стану сформованості інструментальної складової спілкування) над суб'єктивним (ставлення педагога-дослідника до досліджуваних питань, його враження, прагнення, бажання, інтереси) компонентом дослідно-експериментальної роботи.

Інструментальна складова спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, що є предметом нашого дослідження, виступає об'єктивним явищем світу, самостійним, цілісним та завершеним у своїй сутності. Існування цього явища розгортається одночасно у кількох змістових просторах: індивідуальному, соціальному, поведінковому, природному та ін. Наявність таких просторів потребує уточнення їх впливу на особистісні стосунки та спілкування старших дошкільників.

Принцип гуманізму і педагогічного оптимізму (Ш. Амонашвілі [2], О. Кононко [100], О. Ростовський [200], В. Сухомлинський [225]) вимагає від дослідника, який вивчає особистість дитини, забезпечити умови збереження психічного здоров'я і фізичного благополуччя дітей. Дослідження формування інструментальної складової спілкування дитини не лише виявляє особливості цього процесу, але й спричиняє свій вплив на нього, наслідки якого дослідник повинен передбачати, забезпечуючи позитивний розвивальний ефект. Педагогу слід дотримуватись при цьому особливої обережності, делікатності, тактовності, щоб вберегти дитину від можливих несприятливих впливів свого дослідження.

Принцип визначальної ролі педагогічних впливів (Л. Виготський [39], Л. Божович [30], О. Кононко [100], Н. Лисенко [117]) враховує, що сформованість інструментальної складової спілкування старшого дошкільника зумовлюється доцільними і правильно побудованими впливами дорослих, що вимагає відповідальності останніх. При

дослідженні формування інструментальної складової спілкування важливо не просто зафіксувати рівень їх сформованості, але й необхідно його пояснити, а для цього з'ясувати причину, під впливом чого у дитини виникають ті чи інші прояви поведінки, закладаються позитивні чи негативні риси характеру тощо.

Принцип комплексності, системності й систематичності (М. Каган [90; 91], В. Семиченко [212], Т. Степанова [220] та ін.) передбачає необхідність послідовного використання комплексу методів під час досить тривалого періоду педагогічного дослідження. Система – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин, які утворюють певну сукупність на основі внутрішніх [164, с. 286]. Поняття «системність» розглядається «як один із принципів дидактики, що передбачає засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв'язку, де провідне значення відіграють суттєві риси явища, що вивчаються в сукупності з іншими, що становить цілісне утворення, систему» [178, с. 305]. Системність дозволяє розкрити цілісність педагогічних об'єктів, виявити в них різноманітні типи зв'язків та звести їх в єдину теоретичну картину (М. Каган [90, с. 305]). Необхідно аналізувати не розрізнені факти, а зіставляти їх, простежувати формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників в умовах контрольної й експериментальної груп.

Принцип вікового, індивідуального і особистісного підходу (І. Бех [12], Т. Лісовська [119], О. Рудницька [203], В. Сухомлинський [225] та ін.) має на увазі, що загальні закономірності формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників виявляються у конкретній дитини в індивідуальних формах. Під час формувальних занять діти поводяться по-різному, мають різні успіхи в оволодінні засобами і способами спілкування, кожному зі старших дошкільників притаманне певне ставлення до музично-ігрових занять, до спілкування з ровесниками. Хтось з них вважається лідером серед однолітків, а з кимось вони уникають спілкування. У процесі формувальної роботи педагогу необхідно уважно ставитись до кожної дитини, знайти індивідуальні шляхи впливу на посилення її бажання включатись у музичну гру та у спілкування з ровесниками.

Принцип активності й творчого самовираження (Ш. Амонашвілі [2], А. Готсдінер [63], І. Дичківська [214], Н. Кириченко [96], М. Монтессорі [29; 67], Г. Падалка [176], С. Руднева [88] та ін.) вказує на основну рушійну силу формування інструментальної складової

спілкування старших дошкільників, що полягає у задоволенні дитячої потреби в активності й самовираженні. Педагогічне дослідження організується як процес виявлення, констатації або ініціації актів творчої самодіяльності дитячої особистості – рушійної сили (умови процесу та результату водночас) формування інструментальної складової спілкування як чинника становлення її особистості, творця світу свого «Я». У нашому дослідженні йдеться про творче самовираження дітей у процесі музично-ігрової діяльності, що володіє значним креативним потенціалом, дозволяючи дітям відчувати свої творчі сили й радість їх виявлення.

Принцип духовно-естетичної спрямованості роботи з дітьми (І. Бех [224], С. Науменко [155], Т. Науменко [232], О. Сухомлинська [224] та ін.) передбачає збагачення у процесі формування інструментальної складової спілкування досвіду прилучення дітей до духовних і естетичних суспільних цінностей. Музично-ігрова діяльність формує у дітей потребу не лише у сприйманні й розумінні прекрасного, але й здатність відрізнити його із проявами потворного у спілкуванні і взаєминах з іншими людьми, прищеплює малюкам смак до естетики мовлення і комунікативних дій. Разом із засвоєнням засобів і способів спілкування дитина повинна вчитись спрямовувати їх на досягнення високих цілей, на відстоювання духовних ідеалів.

Принцип комунікативності (О. Амацьєва [1], Н. Волкова [43], Т. Піроженко [186], Л. Калмикова [92], С. Хаджирадєва [237] та ін.) наголошує на єдності інструментальної складової спілкування дитини з її діяльністю і комунікативною практикою. Для вивчення і водночас формування інструментальної складової спілкування дитини потрібно організувати відповідну активність. Зокрема, інструментальна складова спілкування дітей розкривається у процесі музично-ігрової діяльності й водночас формується у її процесі.

У процесі музично-ігрової діяльності необхідно забезпечити комунікативність та інтерактивність: створити умови для повноцінного спілкування дітей як між собою, так і з педагогом, з іншими дорослими. Спілкування наповнюється змістом музичної гри, стає потрібним дітям, бо дозволяє їм включитись у її процес. З іншого боку, спілкування між дітьми приваблює їх само по собі і слугує додатковим чинником їх включення у музично-ігрову діяльність.

Принцип позитивної емоційності формувальних занять (Ш. Амонашвілі [2], Н. Ветлугіна [38], М. Гаркавенко [51],

Л. Проколієнко, В. Котирло [44], О. Ростовський [200], С. Науменко [155]) ставить перед дослідником завдання забезпечити життєрадісний, бадьорий, позитивно-енергетичний настрій дітей упродовж експерименту. Оцінки, висловлені дітьми один одному і самим педагогом на їх адресу, повинні володіти заохочувальним, стимулюючим потенціалом, посилювати спрямованість дітей на встановлення дружніх і доброзичливих контактів, забезпечувати вільний обмін між ними думками, діями, переживаннями.

Принцип профілактичної спрямованості формувальних занять (Е. Вільчковський [41], Ю. Приходько [192], В. Ямницький [256]) передбачає, що педагог визначає не лише бажаний очікуваний ефект своїх впливів, але й піклується про запобігання негативним проявам у взаєминах і спілкуванні між дітьми, попереджує суперечки, прояви конкурентної поведінки, агресії, ворожості, зневаги, зверхності у взаєминах дітей тощо. Особливо актуальним цей принцип є в ситуаціях змагання, групової роботи, коли результати одного залежать від зусиль іншого учасника. У контексті нашого дослідження побічним результатом буде і засвоєння старшими дошкільниками вміння самостійно коригувати свою поведінку у процесі самоствердження та боротьби за першість серед своїх одноліток.

Принцип професійної компетентності дослідника (Н. Михайленко [137], Н. Ничкало [161], Р. Павелків [137]) вказує на те, що проведення дослідження ґрунтується на знанні сутності педагогічних явищ (процесів) і особливостей їх прояву в конкретних умовах і ситуаціях. Професійна компетентність передбачає досконале, науково обґрунтоване володіння інструментарієм і прийомами дослідження формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників. Необхідно, щоб педагог глибоко знав вікові особливості дитини, найновіші досягнення психолого-педагогічної науки про дитину, володів достатньою толерантністю і проникливістю у внутрішній світ дошкільників, розумів його неповторність та специфіку порівняно з дорослими й дітьми інших вікових періодів.

На основі інтегративних зв'язків різних видів діяльності та засобів їх вираження, основних положень галузевих дисциплін (загальної, дошкільної й музичної педагогіки, дитячої психології, дошкільної лінгводидактики) у процесі дослідження було виявлено, сформульовано й обґрунтовано низку чинників формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у музично-ігровій діяльності, як

відносно стійких залежностей між умовами, створеними у ЗДО, вимогами до особистості і дій педагога та психологічними особливостями дітей. Розглянемо їх.

Організаційно-цільові чинники передбачають системну цілеспрямовану роботу у ЗДО, що забезпечує передумови формування інструментальної складової спілкування у дітей.

Налагодження у ЗДО системи роботи з формування інструментальної складової спілкування дошкільників вимагає виокремлення її складових та встановлення зв'язків між ними. Складовими процесу реалізації комунікативно-розвивального напрямку діяльності ЗДО є: управлінська; дидактична, виховна науково-методична, суспільно-педагогічна діяльність. Мета управлінської діяльності – забезпечення функціонування комунікативно-розвивального процесу як цілісної соціально-педагогічної проблеми, створення умов для ефективного функціонування інших складових. Мета дидактичної складової – забезпечення формування інструментальної складової спілкування у дітей шляхом організації навчальних ситуацій, виховної – створення умов для виховання естетичних засад спілкування, розвитку комунікативно-емоційної сфери дошкільників. Науково-методична складова системи має на меті забезпечення зростання рівня професійної компетентності вихователів, музичних керівників, психологів щодо розвивального напрямку діяльності ЗДО, суспільно-педагогічна складова – встановлення й реалізацію зв'язків ЗДО із сім'єю та школою з розв'язання комунікативних завдань. Кожна із складових є важливою ланкою в реалізації намічених цілей, взаємодія яких забезпечить ефективність формування інструментальної складової спілкування у дітей.

Мета формування інструментальної складової спілкування дошкільників визначає зміст, засоби і методи роботи, які, в свою чергу, зумовлюють ступінь досягнення визначеної мети. Конкретизація мети визначає зміст роботи з дитиною, спрямований на формування певних її якостей у музично-ігровій діяльності. Система засобів, які активізують інструментальну складову спілкування дошкільників, має спиратися на такі чинники, як взаємодія з однолітками й дорослими, емоційність навчання рідної мови через спільні з музикою критерії звукової культури (інтонація, темп, ритм, динаміка мовлення), стимулювання вербального й невербального спілкування, активне говоріння у мовленнєвих та ігрових ситуаціях; ігрові методи – дидактичні й рухливі

ігри під музику, ігри-драматизації, інсценізації; словесні методи – (запитання, загадки, бесіди, пояснення, лічилки); безпосередній вплив педагога, його особистий приклад (показ, імітація); розв'язання посильних проблемних завдань; мотивацію (створення позитивного емоційного настрою за допомогою музики, інтонації, міміки, заохочення); міжпредметні зв'язки тощо. Якщо зміст і методи музично-комунікативної роботи не визначаються передбаченням мети, розумінням того, яких якостей діти мають набувати у процесі музично-ігрової діяльності, то така педагогічна робота виявляється неефективною. Не можна вчити дітей «взагалі», не задумуючись про кінцеву мету виховання, про той ідеальний стан, до якого маємо підвести дитину.

Зовнішньо-педагогічні чинники визначаємо, як особистісні якості педагога та його дії, що забезпечують формування інструментальної складової спілкування у дітей. Ефективність процесу формування інструментальної складової спілкування у дітей залежить від бачення педагогом цілей, визначення мотивів та постановки мети означеної діяльності, від його вміння викликати інтерес і сформувати потребу в спілкуванні. Ціль – те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти, кінцевий результат – сформованість у дитини інструментальної складової спілкування. Досягненню цілей у будь-якій діяльності передує мотив (спонукання до будь-якої дії чи вчинку – значущість проблеми у розвитку дошкільника, визначена рівнем його психічного і фізичного розвитку та потребою у соціальній взаємодії). Бачення цілей і визначення мотивів вимагає від вихователя чіткої постановки розвивальної мети, яка є системотворчим чинником формування інструментальної складової спілкування дошкільників, виступаючи як образ майбутніх досягнень і як прагнення до певного рівня розвитку (образ – ціль і ціль – завдання). Мета комунікативно-мовленнєвої діяльності – формування культури спілкування дитини, як здатності сприймати інформацію, відтворювати її і передавати іншому. Для того, щоб дитина стала активним учасником процесу, її потрібно занурити в нього, що можливо лише за умов виникнення інтересу й утримання його упродовж певного періоду. Важливо сформувати в дитини не стільки бажання, скільки потребу у взаємодії з іншими людьми, яка й спонукатиме її до оволодіння широким комплексом засобів спілкування. Відповідність змісту музично-ігрового твору потребам особистості дитини перетворює її поверхневі переживання у глибоко

особистісні. Знання педагогом кожної з вищерозглянутих ланок, розуміння й усвідомлення їх значущості для освітнього процесу та місцезнаходження в ньому (чітка послідовність дій) забезпечить повноцінність процесу формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників.

Необхідним зовнішньо-педагогічним чинником є сформованість інструментальної складової спілкування у самого педагога, що передбачає володіння соціальною перцепцією («читання з обличчя», вміння спілкуватися з дітьми – виразність, привабливість, загадковість розмови); оптимальну побудову соціального мовлення (встановлення і підтримка мовленнєвого контакту, вживання зрозумілої лексики з використанням різної тональності, сили голосу, ритмічності); вміння організувати співпрацю (об'єднувати дітей, залучати, стимулювати їх бажання спілкуватись і діяти спільно з дорослим, викликати переживання спільного успіху). Розуміння педагогом сутності та змісту інструментальної складової спілкування, як важливого компонента його професійної діяльності, набуття ним комунікативних якостей та вміле застосування їх у роботі є необхідною умовою розвитку та формування інструментальної складової спілкування у дошкільників.

Педагог має забезпечити організацію колективно-ігрової взаємодії дітей, яка призводить до посилення комунікативних властивостей музики, а відтак потужно реалізує її формувальний потенціал. Навички суспільної поведінки, набуті в ігровій діяльності з ровесниками, старшими та молодшими дітьми, спонукають дошкільників до позитивних форм спілкування у повсякденному житті. Колективний характер сприймання музики під час ігрових дій спонукає до взаємокоригування емоцій, створює доброзичливий психологічний клімат у групі. Якщо не наповнити реальний колективізм музично-ігровою діяльністю потрібним змістом, то він не матиме відношення до формувального процесу.

Забезпечення педагогом виразного і образного музичного супроводу ігрових дій дітей є умовою повного і різноманітного використання у їх спілкуванні вербальних і невербальних засобів. Дія цього чинника впливає із теорії про спільність засобів виразності мови і музики, до яких відносяться: темп, тембр, гучність, лад, метр, ритм, інтонація. Так, жалісні інтонації музичного супроводу викликають інтонацію співчуття в голосі, їх різноманітність збагачує семантику озвученого; тембр музичного інструмента вказує на відмінність його від

інших, характеризує ігровий персонаж; лад створює настрій, темп інформує про швидкість передачі та засвоєння потрібної інформації, підтримує той чи інший настрій; гучність звучання музики викликає в ігрового персонажа впевненість у собі, підтримку дій, або ж, навпаки, пригнічує цю впевненість як в голосі, так і рухах (із посиленням звучання збільшується амплітуда жестів і навпаки); метр допомагає виділити у розмові логічні наголоси та спонукає до граматично правильного мовлення; ритм додає чіткості музичним і словесним висловлюванням, організовує їх порядок і рухи, які передають образ без слів.

Внутрішньо-педагогічні чинники розглядаємо як внутрішні (психологічні) стани і властивості дітей, які педагог має актуалізувати з метою забезпечення формування у них інструментальної складової спілкування. Схарактеризуємо їх.

У роботі з формування інструментальної складової спілкування педагог звертається до емоційно-життєвого досвіду дитини, від якого залежить змістовність пізнання нею світу людських взаємин, почуттів і способів їх вираження. Емоційне життя дитини – сукупність емоційних станів, які переживаються нею, спонукають до діяльності, регулюють активність. Емоція «зацікавлено», «невідсторонено» оцінює дійсність і «сповіщає» свою оцінку дитині мовою переживань (О. Кононко [101, с. 22]). Механізм емоційної корекції узгоджує загальне спрямування та динаміку поведінки дитини з тим особистісним значенням, яке має для неї конкретна ситуація та виконувані для задоволення власних потреб й інтересів дії щодо реалізації своїх ціннісних установок. Відомо, що люди з добре розвинутою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з тим, хто довкола них, швидше знайдуть вихід зі складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями, уміють керувати ними, здатні до співчуття й розуміння інших, уміють безконфліктно спілкуватись один з одним. Від емоцій, які найчастіше переживає і проявляє дитина, залежить успіх її взаємодії з людьми, а, отже, й успіх соціального розвитку, де слово, музика, гра відіграють важливу роль.

Забезпечення емоційного відгуку при сприйманні музики дитиною. Музика може виконати естетичну, пізнавальну, виховну й комунікативну роль тільки тоді, коли діти навчаються чути її, емоційно відгукуватись на неї, висловлюватись про почуте, відтворювати її зміст

у рухах, міміці, жестах. Будь-яка форма спілкування з музикою невідривна від емоційного відгуку на неї, що передбачає здатність дитини сприймати її, вслухатися в неї, спонукаючи ділитися враженнями про почуте та про особисте ставлення до твору, а також відтворити її зміст у рухах, міміці, жестах. Між спілкуванням і музичним сприйняттям є тісний взаємний зв'язок. Емоційно-комунікативний досвід дитини забезпечує диференційоване сприйняття музики, розрізнення її жанрових, мелодійних, ритмових характеристик. З іншого боку, через художній музичний твір дитина пізнає не тільки світ людей, а й себе у ньому, що збагачує її емоційно-комунікативний досвід, спонукаючи до обдумування вчинків, висловлювань, поведінки у ситуаціях спілкування. Завдяки комунікативним властивостям, стимулювальним емоційно-експресивному і ритмічно-руховому ефектам музика «розговорює» навіть мовчунів.

Розвивальний вплив музичного супроводу ігрових дій дошкільників здійснюється за умови їх естетичного ставлення до музики. Якщо сприймання неадекватне природі музичного мистецтва, то можливості музики не реалізуються і не відіграють належної ролі в комунікативному розвитку дитини. Естетичне ставлення дітей до музики зумовлене побудовою творчої ситуації на кожному етапі спілкування з музично-ігровим твором. Голосові характеристики мовлення та руховий досвід дитини увиразнюють комунікативні дії, насичуючи їх різноманітними смисловими відтінками й зовнішніми виявами, що забезпечує розуміння змісту і суті інформації. Оскільки одним із показників культури спілкування є адекватність використання вербальних і невербальних засобів, то музичний супровід ігрових дій сприяє розширенню гами їх використання та увиразненню їх якості.

Враховуючи окреслені чинники формування інструментальної складової спілкування дітей під час проведення формувальних музично-ігрових занять були забезпечені такі умови, як:

- взаємозв'язок змісту комунікативної, музичної та ігрової діяльності старших дошкільників;
- наявність музично-мовленнєвого супроводу ігрової діяльності дітей;
- занурення дітей в активну комунікативно-музично-ігрову діяльність;
- забезпечення творчо-рефлексивного характеру ігрової діяльності.

Вищезначені чинники утворюють цілісну систему, яку було покладено в основу розроблення експериментальної моделі формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Експериментальна модель формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності включає чотири послідовних етапи: організаційно-інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний, довільно-комунікативний (рис. 3.2.1.).

Мета першого етапу – збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей шляхом ознайомлення їх основними емоціями, інтенсивністю їх проявів, розпізнавання настроїв за мімікою, пантомімікою, інтонацією; розуміння відмінностей між емоціями та вчинками, позитивних і негативних емоцій; формування умінь перемикатися з одного емоційного стану на інший та навичок колективної взаємодії. Основний акцент на першому етапі зроблено на забезпеченні взаємозв'язку змісту комунікативної, музичної та ігрової діяльності. Створені умови є найбільш сприятливими для формування перцептивно-експресивного компоненту інструментальної складової спілкування.

Метою другого етапу було занурення дітей в активну музично-ігрову діяльність; ознайомлення їх з голосовими характеристиками мови і музики (гучність, швидкість, ритм, тембр, артикуляція, інтонація). На цьому етапі відбувалася переважно реалізація такої педагогічної умови формування інструментальної складової спілкування дітей, як наявність музично-мовленнєвого супроводу ігрової діяльності. Діти вчилися володіти словесно-музичними засобами виразності, адекватно застосовувати їх у спілкуванні, сприймати та відтворювати емоційно-змістову інформацію. Створені умови є найбільш сприятливими для формування інформаційно-комунікативного компоненту інструментальної складової спілкування дітей.

Провідними формами другого етапу роботи з дітьми були музичні заняття з музики, художньої літератури, ознайомлення з природою й довкіллям, мовленнєве спілкування, заняття-розвага за участю батьків, розважальні програми, години дозвілля, підпорядковані коротко і довготривалим тематичним проектам та темам дня. У формувальному процесі переважали такі методи роботи: переконання, зіставлення, тренування, навіювання, заохочення, парне й паралельне навчання, створення мовленнєвих ситуацій. Під час навчання перевагу віддано словесним та акустичним засобам спілкування.



Рисунок 3.2.1. Експериментальна модель формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

Мета третього етапу – залучення дітей до оцінно-творчої комунікативної й музично-ігрової діяльності шляхом стимулювання їх до оцінно-творчих дій під час спілкування. На цьому етапі було реалізовано таку педагогічну умову формування інструментальної складової спілкування дітей, як забезпечення рефлексивно-творчого характеру ігрової діяльності, що завдяки взаємним оцінкам дітей комунікативних можливостей один одного сприяло формуванню їх самооцінки та прагнення до самовиявлення. Створені умови є найбільш сприятливими для формування інтерактивного компонента інструментальної складової спілкування дітей.

Провідними формами третього етапу роботи з дітьми були музичні заняття, заняття з розвитку мовлення, художньої літератури, музики, ознайомлення з природою та довкіллям, валеології, підпорядкованих коротко- і довготривалим тематичним проектам та темам дня. Стимулювалася мовленнєва і рухова творчість старших дошкільників за допомогою таких методів навчання, як створення ігрових і проблемних ситуацій, асоціювання, приклад дорослих, схвалення, заохочення, оцінка, взаємна оцінка й самооцінка результатів діяльності, паралельного навчання. Домінуючими засобами спілкування на цьому етапі були словесні, проксемічні й такесичні. Паралельно використовувалися оптико-кінестичні та акустичні засоби спілкування.

Метою четвертого етапу було довір'яне й адекватне застосування набутих дітьми умінь і навичок у будь-якому виді діяльності, активізація у мовленні вербальних і невербальних засобів комунікації, сприяння проявам позитивної ігрової взаємодії, розвиток ігрової ініціативи. Реалізовувалася, переважно, педагогічна умова – занурення дітей в активну музично-ігрову діяльність колективного характеру. Діяльність і спілкування дітей на завершальному етапі формувального експерименту забезпечували формування у них всіх компонентів інструментальної складової спілкування дітей, дозволяючи їм активно виявляти взаєморозуміння, співпереживання і співдію.

Провідними формами роботи четвертого етапу були ігрові заняття з музики й фізкультури, заняття-розваги, розваги, прогулянки, тематична декада, концерти. Основними методами роботи – показ способу дії і пояснення, метод вправ, створення ситуацій вибору, переконання, оцінка й самооцінка результатів діяльності, емоційної драматургії. На цьому етапі в ігровому спілкуванні дітей були задіяні усі види вербальних та невербальних засобів спілкування.

3.2.2. Зміст формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

Експериментальне навчання зумовлено визначеними теоретичними позиціями, а саме принципами й моделлю формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, які передбачають поетапне досягнення визначених завдань за допомогою створеної нами методики. Експериментальну методику розроблено з урахуванням напрацювань науковців і практиків з організації музично-дидактичних ігор для дошкільників (А. Андрасян [3], М. Батицький [10], Г. Букреєва, Н. Ветлугіна [38]; І. Молодушкіна [145], С. Нечай [160], Л. Комісарова і Е. Костіна [98]; музично-рухливих та народних (В. Верховинець [37], Е. Вільчковський [41], В. Семеренський [209], А. Шевчук); розважальних ігор дитячого самовираження (В. Шашина [244], М. Шуть [251]); мовленнєво-комунікативних ігор (А. Богуш, Н. Луцан [24], І. Луценко [124], Н. Ключова [97], Т. Піроженко [94]) та мовленнєво-творчих ігор (Н. Гавриш, Т. Котик [22]). Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності проходило у чотири етапи: організаційно-інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний, довільно-комунікативний.

Методами формування стали ігрові форми роботи (вправи, етюди, ігри, ситуації та заходи з музичним супроводом), спрямовані на оволодіння дітьми всіма компонентами інструментальної складової спілкування (додаток 7). Перелічені методи та ігрові форми було реалізовано у практиці роботи з дітьми під час проведення тематичних й інтегрованих занять з розвитку мовлення, мовленнєвого спілкування, ознайомлення з природою і довкіллям, художньої літератури, музики, фізкультури, під час свят, розваг, занять в осередках творчості та прогулянок у другій половині дня, в домашніх завданнях, над якими діти працювали разом з батьками (додаток 8). Музичний супровід до ігрових вправ, етюдів, ігор завчасно добирався і компонувався в аудіотеку (додаток 9).

Враховуючи первинність невербального спілкування в становленні дитячої особистості та важливу роль музики у зусвоєнні невербальних засобів комунікації, на першому *організаційно-інформаційному* етапі формувального експерименту акцент зроблено на формуванні у дітей перцептивно-експресивного компоненту інструментальної складової спілкування, що передбачає вирішення комунікативних завдань розрізняти настрої, почуття і стани, адекватно їх виражати й

застосовувати під час спілкування. Для цього було підібрано вправи, ігрові етюди, ігри та розроблені програми заходів, спрямовані на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду й морально-ціннісних настанов дітей. Етикетна лексика ситуацій привітання, знайомства, прощання, вибачення, прохання дозволу, згоди, відмови, подяки, поздоровлення, звертання, співчуття, втішання, компліменту, телефонної розмови використовувалася паралельно й невимушено, без особливих вправлянь. З метою ознайомлення дітей зі світом емоцій, лексикою морально-етичного змісту була створена казка «Місто Настроїв», герої якої надалі супроводжували серію експериментальних занять на визначення основних емоцій (радості, суму, гніву, страху). Збагачення емоційного досвіду старших дошкільників здійснювалося і під час занять з елементами тренінгу, які проводив психолог. Метою цих занять було закріплення знань про відомі дітям емоції, ознайомлення й усвідомлення ними нових емоційних станів, їх проявів, зв'язку із засобами спілкування та визначення їх ролі в житті людини. Наведемо приклад заняття, присвяченого опануванню дітьми елементарними знаннями про емоції, почуття і стани, набуття умінь їх виражати.

Тема. Емоція Радості.

Мета. Ознайомити дітей з емоцією радості; вчити розрізняти емоції за схематичними зображеннями, передавати потрібний емоційний стан, використовуючи різні засоби спілкування, розуміти почуття свої та інших.

Словник. Емоції, настрої, почуття, радість.

Матеріал. Набір піктограм із зображенням різних емоційних станів, м'яка іграшка у формі серця, плакат із зображенням королівства (будинки з віконницями, які відкриваються, квіти, птахи, площинні зображення гномиків у різних настроях), дзеркальця для кожної дитини, різнокольорові фішки.

Хід заняття. Вітальна хвилинка «Серце любові і настрою». Вихователь пропонує дітям стати у коло і привітати один одного з початком дня за допомогою іграшкового серця, у якому є тепло, любов, дружба. Обережно передаючи його по колу, діти називають один одного лагідним ім'ям, даруючи посмішку, вітаються: «Добрий день, Оленко», «Здрастуй, Даринко». Вихователя запрошує дітей до казки – у королівство, в якому між берегами річок Віра, Надія, Любов, знаходиться чарівне й незвичайне місто Настроїв (звертає увагу на плакат). Чепурні гостроверхі будинки тут майорять різними кольорами:

веселими і сумними, теплими і холодними. А різнобарв'я квітів вражає незвичними силуетами. Одні з них гордовито тягнуться до сонця й задоволено пишаються собою, інші тихо зітхаючи, скидають з себе зів'ялі пелюстки. В саду наполегливо вистукує дріб дятел, щоразу дивуючись власне створеній музиці та голосно стрекоче розлючена сорока. По дорогах і стежках по-різному переміщаються дивні люди: хтось весело підстрибує, хтось поволі йде з опущеною головою, соромлячись дивитись іншим у вічі, когось усе це дратує, і він, не соромлячись, показує своє невдоволення. Усі ці дивні люди – велика родина братів-настроїв (Веселунчик, Сумнений, Буркотунчик, Цікавчик, Дивунчик, Гнівко, Сором, Боюнчик, Огидко, Уважний, Недовірко), якими править Королева Емоція.

Королева Емоція з повагою ставиться до кожного з мешканців свого володіння, оберігає їх, і справедливо оцінює їхні справи та вчинки, оскільки знає, що місто Настроїв, стоятиме міцно лише тоді, коли усі його жителі будуть дружними й гідно нестимуть службу та виконуватимуть свої обов'язки. Коли кожен із братів умітиме в потрібний час проявити себе, продемонструвати свої почуття і стани чужоземцям. «Засмучених лікуватиме Веселунчик, ворога відганятиме Гнівко, – говорила королева, а незадоволення непрошеними гостями покаже Буркотунчик. Уважний пильно приглянеться до незнайомих, а Цікавчик і Недовірко поцікавляться й перевірять, з якими намірами прийшли гості, – наголошувала правителька. Сумнений дасть зрозуміти, що справи кепські, Сором докорятиме сумління негідника, Боюнчик (Жах) застереже від небажаного». Однак, одним королева емоція довіряла більше, іншим – менше. Вона добре знала, що розпочинати новий день у місті краще Веселунчику, важливими справами займатися доручала Уважному й Цікавчику. Іншим братам радила не навідувати сусідів без потреби. Кожен із братів жив у своєму будиночку. Інколи вони ходили один до одного на гостини, іноді довідувалися і до нас.

Сьогодні ми завітаємо до одного з будиночків і дізнаємося, хто там живе (відкриває віконниці). Ой, а що це за музика лине з цього будиночка? Давайте послухаємо її. (Звучить «Нова лялька» П. Чайковського.)

– Про що ви думали, коли слухали музику? Що відчували? Що хочеться робити під таку музику? (Гарна музика. Мені подобається. Я відчула, що хочу танцювати. У цьому будинку весело. І мені весело).

Вихователь. Андрійку, як ти думаєш, тут живе хтось добрий чи злий?

Андрійко М. (Пауза) Мабуть, добрий.

Вихователь. Давайте ще раз послухаємо музику і спробуємо уявити щось приємне й радісне. Які приємні миті були у вашому житті? (Повторне слухання фрагмента п'єси).

Діти. У мене народилася сестричка Даринка. А я перемогла у змаганні з художньої гімнастики і мені дали приз – іграшкового ведмедика. Мені бабуся з дідусем подарували ляльку Барбі.

Вихователь. Ця музика має назву «Нова лялька». Написав її композитор П. Чайковський. Давайте всі разом, спробуємо під цю музику відтворити радість дівчинки, якій подарували нову ляльку.

Ігровий етюд «Нова лялька» («Дитячий альбом» П. Чайковського). Дорослий пропонує дітям під музику «відтворити радість дівчинки, якій подарували нову ляльку (підстрибування, кружляння з лялькою).

Вихователь. Діти, ви бачили, якими були обличчя ваших друзів? Розкажіть про них. (Вони були красивими, веселими, усміхненими). А як ви рухалися? (Підстрибували, кружляли з «лялькою», пригортали її до себе). Ваші усміхнені обличчя, щирі посмішки, бажання танцювати і сам танок свідчить про те, що вам весело і кожен із вас виражав свою радість, а ось Олексій І. і Влад С. не танцювали. Олексію, тобі не весело?

Олексій (насупившись). Ні, я не дівчинка і ляльками не граюся.

Вихователь. Владіку, хіба тобі не хотілося разом з усіма радіти за дівчинку, якій подарували нову ляльку.

Влад (опустивши голову). Я радів, але хочу трансформер.

Вихователь. Діти, як ви думаєте, від чого залежить те, як людина виражає свою радість? (Від іграшки. Від музики. Від того, що вона робить).

Вихователь. А от Владислав каже, що радів за дівчинку, хоча й дуже хотів мати іншу іграшку, але ж ми цього не помітили. Це означає, діти, що ступінь радості залежить від людини, особливостей її характеру (жвава, розкута, смілива вона, чи спокійна, замкнена, неговірка), а також від самої події (коли зробили приємно, хто подарував іграшку, чи бажана та іграшка). Отже, кожен із нас радіє своєму, по-особливому. Іноді трапляється так, що люди навіть плачуть від радості. Наш Олексійко дуже спокійний, неговіркий хлопчик, тому й радість його була мало помітною.

А тепер скажіть, хто із братів живе в цьому будиночку і який він (веселий, сумний, злий)? (Веселий, радісний).

Чому ви так думаєте? (Бо музика була веселою. Ми раділи за дівчинку, що їй добре. І нам було добре).

А ось і сам Веселунчик, – так звать мешканця цього будиночка (вставляє у розріз вікна зображення гномика). Яке в нього обличчя? (Радісне). А чи підходить йому його ім'я? Чому? (Підходить, бо він посміхається. Йому весело, тому й Веселунчик).

Розглядання піктограми радості та ілюстрацій казкових персонажів: Буратіно, Мальвіни, Попелюшки. Діти разом з дорослим відзначають положення брів (підведені), губ (куточки рота підняті), очей (примружені), гладке без складок чоло, що характерно для міміки радості.

Вихователь. Візьміть кожен своє дзеркальце і, дивлячись у нього, спробуйте зобразити емоцію радості на своєму обличчі. (За потреби дорослий коментує мімічні рухи, а діти виконують їх). Діти, на що схожі ваші усміхнені обличчя? (На сонечко, маму, зірочку). Давайте свої посмішки подаруємо Веселунчику, а потім обміняємося ними між собою і визначимо «Найрадісніше обличчя».

Вправа «Посмішка». Діти, у супроводі пісні «Посмішка» В. Шаїнського на слова М. Пляцковського, дивлячись один на одного, посміхаються, підспівують пісню, підтанцювують. На думку більшості дітей, найрадіснішим було обличчя у Насті К. На запитання чому?, – прозвучали такі відповіді: «Вона як зірочка, вся сяє», «У неї піднялися щоки і видно білі зубки», «Її очі сміються і блищать».

Вихователь. Діти, а я ще помітила, що коли нам весело, то голова і тулуб дещо відхилені назад. А що роблять ваші руки, коли ви радієте? Вони рухливі чи заціпеніли? (Рухливі). А тепер зверніть увагу, як ви стоїте (ступні ніг розсунуті). Це означає, що радість відкрита емоція, але з міцною опорою. (Розглядають емоційні стани гномів) (додаток 10).

Вихователь. Діти, а що таке радість? (Радість – це коли тобі добре і ти посміхаєшся). На дворі щедра і багата врожайми осінь. Радіють люди, що всього доволі уродило і вже час його збирати. І ми з вами порадіємо, виконавши пісню-танок про урожай, яку ви вивчали на музичному занятті. Для цього одягнемо відповідні наголівники і виконаємо пісню-танок «Урожай» на слова В. Антонової, музику Б. Гундарєва.




Вихователь. Діти, а ви зараз сумні чи веселі? (Веселі) Чому? (Тому,

що нам радісно). Усім? (Так). А якщо радісно, то і настрої у вас має бути гарний. Зараз ми в цьому переконаємося, погравшись у гру, яку запропонував нам Веселунчик. Називається вона «Гарний настрої». Під впливом почутої музики, діти, з допомогою фішок відповідних кольорів, демонструють як змінився (чи не змінився) їхній настрої та розповідають про пережиті емоції.

З метою розкріпачення дітей та закріплення знань про емоцію радості, музичний керівник пропонує стати в коло і всім разом виконати пісню-танок «Якщо весело живеться, роби так!»

Вихователь. Діти, у вас є улюблені іграшки, друзі, братики, сестрички, батьки, навчіть їх посміхатися та говорити один одному приємні слова, щоб у вас і у них завжди був гарний настрої.

У другій половині дня, в центрі мистецької активності діти малювали свій настрої, обґрунтовували вибір кольорів. Свої малюнки і розповіді до них, вони помістили на стенді для батьків «Галерея емоцій». Також ми, разом із дітьми завели «Щоденник почуттів», куди домовилися записувати дату, імена та характеристики настроїв кожної дитини. Записи в щоденнику набули такого вигляду:

Дата, день тижня	Ім'я дитини	Емоційний стан дитини упродовж дня		
		Ранок	Обід	Друга половина дня
12.10.2020 Вівторок	Настя К.			

На вечірній прогулянці діти грали у рухливу гру «Повторювалка», спрямовану на збагачення жестового досвіду, вдосконалення рухових умінь та відчуття єдності у спільній справі. Взнявшись за руки, діти утворюють коло, в центрі якого ведучий. Пересуваючись колом, наспівують слова:

У дядька Митрофана було сім діточок – семеро синів й дочок,

Що не їли і не пили, один на одного дивились.

Отака в нього сім'я, разом роблять все як я!

З останніми словами усі починають повторювати жести ведучого. Той, хто повторив рухи краще за всіх, стає ведучим.

Тема. Емоції смутку, горя, печалі.

Мета. Ознайомити дітей з емоціями смутку, горя, печалі; продовжувати вчити розрізняти емоції за піктограмами; адекватно виражати емоційний стан смутку, горя, печалі.

Словник. Емоції, настрої, почуття, смуток, горе, печаль.

Матеріал. Набір піктограм із зображенням різних емоційних станів, плакат із зображенням королівства, дзеркальце, ілюстрації до казки «Попелюшка», атрибути до сюжетного етюд.

Хід заняття. Вітальна хвилина «Ланцюг компліментів».

Вихователь пропонує дітям утворити коло й привітною посмішкою передати один одному часточку тепла свого власного серця: «Поставте долоньку правої руки на серце, відчуйте його енергію і разом з нею, притулившись долонькою до сусіда, скажіть йому лагідне слово (комплімент). Давайте пригадаємо, які лагідні слова можна подарувати друзям (добра, чуйна, люба, гарна, розумна, хороша, слухняна, уважна, кмітлива, охайна, спокійна, старанна, гарненька, справедлива, чудова, симпатична, красуня). Тож розпочинаємо, я – перша: «Здрастуй, Даринко! Ти така мила», Даринка, кивнувши головою має відповісти: «Спасибі, мені дуже приємно!», після чого дарує комплімент дитині, яка поруч. Далі вихователь запрошує знову відвідати дивне місто Настроїв. Під музику розгортає плакаті з його зображенням, на якому накладні хмарки закрили сонце, комунікативних уміння опустили голівки, дахи будинків помінялися у темні кольори, активізує увагу дітей за допомогою питань: «Що це? Місто стало зовсім іншим. Що змінилося? Чому так похмуро? Чим відрізняється сьогоднішнє місто від попереднього?» (Це місто стало невеселим. У ньому багато темних кольорів. Сонце сховалося за хмарку. Дахи будинків змінили свій колір. Стало похмуро). Що сталося з комунікативних уміннями? (Вони опустили голівки). Чому? Можливо щось трапилось? (Не знаю. Їх треба полоти. Змінилася погода. Можливо стало холодно?) Що ж робити? (Потрібно запитати у Королеви або її синів). Ви пам'ятаєте, як звали Королеву? (Емоція). А з ким із її синів ми вже знайомі? (З Веселунчиком). Гаразд, не будемо гаяти часу, завітаємо до його братика і про все дізнаємося. Чуєте, з будиночка долинає музика? Яка вона? Слухання твору «Хвороба ляльки» П. Чайковського.

Вихователь. Який характер музики? (Сумний, спокійний). Що хочеться робити під таку музику? (Під таку музику хочеться лежати, не рухатися, плакати, думати). Ця музика дійсно передає інтонацію жалю, співчуття. Наче сталося горе і йому потрібно зарадити. А ось і мешканець цього будиночка. Звуть його Сумненький. Схожий він на свого братика?(показує 2 картки одночасно) (Ні, не схожий). Чому? (Веселунчик сміється, а Сумненький плаче).

Знайшовши піктограму, схожу на Сумненького, діти розглядають її, за коментарем дорослого, повторюють рухи м'язів обличчя, відтворюючи таким чином емоцію суму, звертають увагу на поставу. Сумненького: голова опущена, при сидінні спирається на руку; корпус розслаблений, шукає опори, лінія спини зламана, сутулість; ноги розслаблені, ступні згорнуті. Вихователь пропонує їм побути сумними (вправляються у відтворенні пози), запитує чи «Зручно? Приємно? Комфортно?», після чого усі приходять висновку, що емоція суму не є приємною для людини. Далі діти розглядають ілюстрації до казки «Попелюшка» Г-Х. Андерсена, визначають настрій Попелюшки і з'ясовують причину. (Попелюшка сумна, її мачуха не відпустила на бал. У неї не було гарного одягу).

Ігровий етюд «Попелюшка» виконується під музику «Мелодія Флейти» з опери Х. Глюка «Орфей і Еврідіка». діти виражають емоції суму.

Узагальнюючи знання дітей про емоцію суму, діти з'ясовують, обставини, коли люди сумують? (Коли їх ображають, коли щось болить, хтось помирає, чи ламається іграшка, губиться взуття), й роблять висновок, що місто настроїв сумне й похмуре, тому, що в ньому захворів один його мешканець – Сумненький. Розповідають про власне пережиті почуття під час хвороби.

Ігровий етюд «Товариш захворів» у супроводі твору П. Чайковського «Хвороба ляльки». Вихователь пропонує дітям уявити, що їх друг чи подруга захворіли, і запитує, що потрібно зробити, щоб друзі не сумували й швидше видужали? (Узагальнені дорослим відповіді: потрібно провідати хворого, принести йому комунікативних уміньти, гостинці, запитати про здоров'я, проявити увагу (поправити подушку, витерти піт з чола, запропонувати випити ліки, пограти в лото). Домовтеся між собою, хто яку роль буде виконувати і які дії чинитиме.

Зазначимо, що на роль хворого довгий час ніхто з дітей не хотів погодитися, роль перекладали один на одного до тих пір, поки дорослий не наголосив, що це лише гра і з кожним таке може трапитися в житті. Погодився грати хворого Міша Р. (лінивий хлопчик), бо у цій ролі, як він висловився, можна було полежати. Більш говіркими й емоційними виявилися Маша Г. Настя К. Саша С. Діма П. У звертанні до хворого вони продемонстрували уміння будувати монолог, діалог, полілог, використовуючи 4-6 діалогічних едностей, із функціональних типів

діалогу вони використовували привітання, запитання, схвалення, наказ, прохання.

Жести і міміка на початку зустрічі були не впевнені, мало виразні. Жести (прощання) супроводжувались помахом кисті руки в сторони, повітряним поцілунком однієї і двох рук. Наведемо приклад.

Маша Г. Здрастуй, Мишко, ми дізналися, що ти хворий і вирішили тебе провідати. Тобі погано? (співчваючи, гладить його по руці, голівці).

Діма П. Привіт друже! Прийшли тебе провідати.

Саша С. Ці комунікативних умінняти для тебе, я їх поставлю у вазу. Ти лежи-лежи, не вставай, тобі ж не можна. Давай я тобі подушку поправлю.

Настя К. Ми ще тобі принесли фрукти. У них багато вітамінів і ти швидко видужаєш. Будеш зараз їх їсти?

Саша С. Я почищу апельсин.

Маша Г. Може яблуко?

Діма П. Я тобі приніс морозиво і розмальовку, щоб ти не скучав.

Настя К. Ти що? У нього ж висока температура.

Діма. Мишко, слухайся маму, пий ліки, щоб швидше видужати. Ми дуже хочемо, щоб ти швидше повернувся в садок. У тебе є лото (здивовано)? Давай пограємо.

Маша Г. (пожвавлено) Міша, ти не переживай (заперечливо киває вказівним пальцем), вип'єш ліки і все пройде. Якщо ти хочеш, то ми ще прийдемо до тебе. Добре?

Усі разом (навперобій). Прощай! Бувай! Пока! До зустрічі.

Вихователь. Мишко, що ти відчув, коли тебе заспокоювали? (полегшення). Хто найкраще тебе заспокоїв? (Маша, Настя). З ким би ти залишився вдома із дітей? (із Настею і Дімом).

Далі вихователь пропонувала гру, «Незвичайне відео», завданням якої було розуміння й передача іншому задуманого ведучим емоційного стану в супроводі різнохарактерної музики.

Гра «Незвичайне відео». Усі учасники гри, окрім ведучого та дитини, яка розпочинає ряд, стають в шеренгу і, закривши очі вдають, що сплять. Ведучий показує першому учаснику емоцію, за допомогою міміки або пантоміміки. Перший учасник, «розбудивши» другого гравця, передає побачену емоцію так, як він її зрозумів, але також без слів. Далі другий учасник «пробуджує» третього і передає йому свою версію побаченого. І так до останнього учасника гри. Після цього

ведучий опитує всіх учасників гри, починаючи з останнього, і закінчуючи першим, про те, яку емоцію, на їхню думку, їм показували. Так можна знайти ланку, де відбулося спотворення інформації, або переконатися, що відеокамера була несправною. Якщо дітям важко здогадатися про той чи інший емоційний стан, то підказкою може бути різнохарактерна музика.

Питання при обговоренні: за якими ознаками ти визначив саме цю емоцію? Як ти думаєш, що завадило тобі правильно зрозуміти її? Що ти відчував, коли зображував емоцію?

На завершення заняття, діти подарували Сумненькому пісню «Не давайте суму жити», слова і музику до якої написала Н. Май. Разом із дорослим вони підспівували пісню, підтанцювали, щоб звеселити гнома.

У другій половині дня діти виконували завдання до гри «Дзеркало». У центрі мистецької активності їм пропонувалося послухати два контрастних за характером музичних твори («Клоуни» Д. Кабалевського та «Вечір» С. Прокоф'єва), з яких потрібно було вибрати той, який відображає риси характеру і поведінки, де можна побачити себе «як у дзеркалі». При цьому дітей спонукали до аргументації своєї відповіді, роздумів, зіставлень, порівнянь. Бажаючі малювали свій настрій, увага зверталася на кольори. На вечірній прогулянці діти грали у гру з хустинкою на матеріалі української народної пісні «Галя по садочку ходила» в опрацюванні Л. Ревуцького, під час якої закріплювали знання про радісну й сумну емоції. Додаткові ігрові завдання спонукали дітей до виконання пісні в різних національних стилях (індійському, кавказькому).

Тема. Емоція гніву.

Мета. Ознайомити дітей з емоцією гніву; вправляти в розрізненні емоцій за схематичними зображеннями; виховувати здатність до емпатії; вчити передавати емоційний стан гніву, використовуючи різні виразні засоби; вчити дітей узгоджувати свої дії з однолітками, формувати емоційний позитив.

Словник. Гнів, страх, жак.

Матеріали. Піктограми емоцій, дзеркальця.

Хід заняття. Вихователь. Доброго дня, діти. Чи у всіх сьогодні гарний настрій? (і так і ні). Покращити його нам допоможе чарівне дзеркальце, (показує), яке подарує гарний настрій усім без винятку. Кожен, до чийх рук воно потрапить, має подивитися в нього і

привітатися з собою, лагідно назвавши власне ім'я. Наприклад, Доброго дня, Галинко! Привіт, Сашко! Олег, я захоплююсь тобою. Доброго ранку Світланко. Здрастуй Оксанко! Привіт, Івасику, це ти? (Вітаються).

Із гарним настроєм, усміхненим обличчям ми знову вирушаємо у казку. Кілька хвилин тому, покірний слуга королеви Емоції – Стан, сповістив, що місто Настроїв потребує допомоги. Потрібно негайно вирушати. Тож в путь! (Під звучання приємної музики, діти займають свої місця. Як тільки вихователь відкриває планшет, приємна музика змінюється на різку й неприємну, чути тупотіння ногами, барабанный дріб). Щось тут діється не те. У когось зовсім не такий настрій, як у нас. Відкриває віконниці кількох будиночків, супроводжуючи словами: немає нікого, і тут нікого немає. А можливо тут хтось є із братів? Ні, і тут будинок пустий. Але ж звідки долинають ці неприємні звуки? (відкриває наступне віконце, а там зображення розгніваного гномика). Ось хто це розходився, стільки галасу здійняв. Впізнаєте? Це Буркотунчик. Знову він буркоче. Діти, запитайте, чому він злий?

Діти. Буркотунчику, чого ти сердишся? Буркотунчику, це тому, що ти один залишився в місті? Тебе хтось образив? Хто тебе розгнівив?

Вихователь. Діти, давайте розглянемо Буркотунчика, як виглядає гнів і спробуємо його відтворити на своєму обличчі та відчуті, чи приємна ця емоція?

Вправа «Мімічна гімнастика». У супроводі пісні Карабаса-Барабаса із казки «Золотий ключик» (муз. О. Рибнікова, слова Б. Окуджави) вихователь коментує і разом із дітьми відтворює міміку і позу гніву (голова пряма, низькі, наближені до середини чола брови, поздовжньо-поперечна складка на чолі; швидко рухаються великі очі; рот повністю закритий із підігнутими всередину губами; корпус нахилений вперед; кисті стиснуті в кулак; тремтять; тупають ногами).

Голос за лаштунками сповіщає дітям про існування в світі королівства Злості, яким керує чаклунка Злорадна, яка всіх, хто туди потрапить, робить злими, перетворює їх серця на кам'яні. Помічники Злорадни посилають на землю гнів, страхи, образи, змореність, поганій настрій. Там побував і Буркотунчик.

Вихователь пропонує дітям поглянути в дзеркало, подивитися як виглядає їх гнів. Запитує, чи подобаються вони собі такими? Чи бажають залишитися розгніваними назавжди? Чому? Діти відповідають, що розгнівані вони не приємні, а з такими ніхто не схоче дружити,

гратися. Приймають рішення негайно звільнитися від чар Злорадни. Вихователь пропонує це зробити за допомогою музичних інструментів та гучнозвучних предметів, вдарити в них так, щоб позбутися злості й роздратування.

Гра «Випусти пару». Дитина, вдаривши в предмет, має відчуття, що заспокоїлася, що почуття злості й роздратування виходять з її тіла через пальці рук, а потім через музичний інструмент або предмет.

Продовженням цієї гри є гра «Послухай свій гнів», під час якої вихователь підводить дітей до того, що чим менше в людини почуття гніву й роздратування, тим приємніше з нею спілкуватися. Пропонує вибрати відповідний інструмент, озвучити й послухати свій гнів.

Голос за лаштунками сповіщає, що в світі завжди є люди, які здатні перемогти Злорадну, зруйнувати королівство Злості. Сьогодні це можуть зробити тільки діти.

Гра «Перетворення». Вихователь просить дітей замаскуватися, аби Злорадна їх не побачила. Для цього діти групуються по 4 чоловіки й отримують картки-підказки (на що перетворитися) із зображенням звірів, птахів, дерев, комунікативних уміньтів). Під барабанний дріб діти маскуються, а потім на прохання вихователя, відгадують, яка група кого зображувала.

Вправа «Клейовий дощ». Звучить фонограма грому. Вихователь сповіщає дітям про те, що над ними зібралися хмари, напевно це чаклунка Злорадна їх послала. Хмари не прості а клейові, з них полетять клей). Ось він (піднімає руки долонями доверху) уже йде похмурий клейовий дощ, і ми всі склеїлися (беруться за руки), але в нас нема часу чекати, доки клей висохне і ми відклеїмося один від одного. Нам потрібно негайно звідси поспішати. Але ж як? (Треба рухатися разом). Діти під коментар дорослого та музичний супровід (Збірка «Психогімнастика» В. Лисенка) переходять через уявні перешкоди не розмикаючи рук (минають уявне озеро, перестрибують через струмок, переступають через каміння).

Закріплюючи матеріал заняття, вихователь запитує дітей, чи сподобався їм гнів, пропонує пригадати, казкових героїв, які часто перебувають у стані гніву і злості? (Злорадна, Вовк, Карабас-Барабас, Умивальник і Крокодил із твору «Мийдодір» К. Чуковського, три ведмеді із казки Л. Толстого), повідомляє дітям, що усі ці книги є у груповій бібліотечці і кожен бажаючий зможе переглянути їх ілюстрації.

На завершення діти дарують один одному посмішку і уявну Добринку, яку уявляють круглою, прозорою, легкою і пухнастою. У супроводі веселої музики, діти складають руки долоньками вгору і дмухнувши, посилають уявну добринку один одному.

У другій половині дня діти слухали музичну казку «Івасик-Телесик» та виконували ігровий етюд «Баба Яга». Музичний керівник пропонувала дітям відтворити емоцію гніву під однойменну музику з «Дитячого альбому» П. Чайковського за фрагментом із казки: «Баба Яга спіймала Оленку, звеліла їй затопити піч, щоб потім з'їсти дівчинку, а сама заснула. Прокинулася, а Оленки немає – втекла. Розгнівалася Баба Яга, що без вечері залишилася, бігає по хаті, ногами тупає, кулаками розмахує».

Після цього в центрі мистецької активності діти кольоровою плямою зображали свій гнів. Розглядаючи з дітьми малюнки, педагог звертала увагу на кольорове відображення гніву, разом із ними відмічали схожість і відмінність в зображеннях гніву.

Тема. Емоція страху.

Мета. Ознайомити дітей з емоцією страху; вправляти в розрізненні емоцій за схематичними зображеннями; виховувати в дітей емпатію; вчити передавати емоційний стан страху різними засобами спілкування; формувати відчуття єдності, сприяти позитивним взаєминам, збагачувати лексичний багаж еталонами привітань і гарних побажань.

Словник. Емоція страху, етикетна лексика вітань і побажань.

Матеріали. Клубок червоних вовняних ниток, набір сюжетних картин, що відображають емоцію страху; набір піктограм, що відображають різні емоції (радість, гнів, подив, сум, страх) (додаток 11).

Хід заняття. Вітальна хвилинка «Чарівний клубочок».

Вихователь. Йдучи до вас, я знайшла ось цей клубок. І, виявляється, що він не простий, а чарівний. Клубочок згуртує нас, допоможе стати, дружними, сильними, безстрашними і приємними один одному. Хочете переконатися, що це дійсно так? Для цього станемо в коло й зберемося думками про те, чого ми хочемо побажати один одному, (можна побажати другові того, чого сам хочеш). Тоді покотимо клубочок по руках. До кого він прибіжить, той має звернутися до сусіда на ім'я, дивлячись в очі, привітатися з ним (словами: привіт, здрастуй, добрий день, мені приємно тебе бачити, як добре, що ти з нами) і, намотуючи ниточку на палець, побажати чогось приємного (здоров'я, щастя, миру, поваги, щоб тебе любили, багато іграшок, цікавих книг, відпочинку на

морі, багато подарунків, багато солодоців, фруктів, сходити в цирк, стати артисткою, бути президентом, гарно вчитися, бути красивою). То ж починаємо (під музику діти утворюють нитяне коло).

Вихователь. Ця ниточка зв'язала нас в одне ціле. А це означає, що кожен із нас потрібен у цьому цілому. Подивіться у нас утворився ланцюжок добрих слів. А чи змінився від них ваш настрій? Моєму серцю стало приємно і тепло. А вашому? Давайте змотаємо цей клубочок і нехай тепер він буде завжди з нами. Якщо комусь стане сумно і будуть потрібні добрі слова, він може потримати клубочок у руках – і одразу їх пригадати.

Тепер час настав подорожувати. Ми знову вирушаємо до міста Настроїв, яким володіє королева Емоція. Під музику діти підходять до планшета королівства, який вихователь відкриває на їх очах. За мить ми дізнаємося, як відбуваються справи у королівстві. В який будиночок заглянемо, у цей, чи може в цей? (Діти показують, педагог відкриває віконниці). Щось тут дуже тихо. А ви щось чуєте? І я нічого. Давайте погукаємо: «Агов!» (Тихо). Що ж це таке? (Вам цікаво? І мені). Може його немає вдома? Давайте пошукаємо його в інших будиночках (шукають, знаходять). Ось він. Чому це ти не відгукнувся? Діти, та він мабуть наляканий, весь тремтить, усіх боїться. Це тому й назвала його королева Боюнчиком. Дивіться, які великі у нього очі, як широко розкритий рот, голова опущена, (іноді буває відвернута або відкинута назад), брови у Боюнчика зближені й підведені догори, на чолі є поздовжньо-поперечна складка. Так, вигляд не із привабливих: руки притиснуті до грудей, тремтять, стиснуті в кулаки. Іноді коли ми боїмося, то ще можемо руками закрити очі, ось так, щоб не бачити страху (показує). Тулуб розслаблений, нерухомий; ноги зігнуті в колінах, спіткаються під час ходіння.

Вихователь. Діти, а коли вам буває страшно? (Коли навколо чужі люди, і все незнайоме. Коли темно, сам вдома, в густому лісі). Саме такий страх описаний у казці «Гусеня» М.Віграновського. Послухайте її фрагмент (читає). Які відчуття у вас викликало почуте? (Стало страшно, холодно, мокро). А кому найбільше було страшно, хто головний герой казки? (Гусеня). А як би ви назвали казку? (невпевнено: ніч в лісі, бідне гусеня). Зараз я ще раз читатиму цю казку, а ви її розіграєте, тобто спробуєте пережити ті відчуття, які довелося пережити гусеняті, казковим деревам, птахам. Хто бажає бути гусенятком? (Бажаючих не виявилось, схоже, дітям стало страшно), тоді давайте лічилкою

визначимо, хто буде гусенятком (визначають), а всі інші будуть зображувати ліс (дерева, пеньки, комунікативних уміньїти, нічні звуки). Ігровий етюд «Нічні звуки». Гусеня втекло із пташиного двору. Ніч застала його у лісі (вимикається світло, опускаються жалюзи). До того ж зіпсувалася погода, пішов дощ, здійнявся вітер (фонограма завивання вітру, дощу). Дерева голосно скрипіли і вітер нахилив їх аж до землі (стають у погрозливі пози і хитаються із піднятими вверх руками, нахилиються руками-вітами до підлоги), а гусеняті здавалося, що його хапають великі темні і мокрі лапи (наближаються до гусеняти і легким дотиком розставлених пальців рук вдаряють по ньому). Перегукувалися сови (видають лякливі звуки – завивають, гудять), а гусеня думало, що це хтось кричить від болю. Довго вешталася воно по лісі, поки знайшло собі місце, де можна було заховатися. (Гусеня ховається у маленькій нірці (під столом), і, стиснувшись у маленьку грудочку, трясеться).

Упродовж усього етюдю звучить різка, неприємна музика (аудіозапис фрагмента музичного супроводу до мультфільму «Бридке каченя» композитора Е. Колмановського, чи фрагмент оперної версії до однойменної казки, музика С. Прокоф'єва. Коли музика стихає, вмикається світло.

Вихователь пропонує дітям запитати в Каченяти, що воно відчувало, коли опинилося в нічному лісі?

Міша Р. Оленко, як тобі було у ролі Каченяти? Ти хочеш ним бути?

Оленка С. Було страшно. Не хочу більше ним бути.

Аня С. Чого тобі хотілося тоді? (До мами, скоріше звідти втекти).

Настя К. Тобі приємно було? (Ні!)

Вихователь. А що відчували рослини, тварини, птахи лісу? (Мовчать). Ви були сильними чи слабкими в той час? Вам було страшно?

Діма П. Я нічого не боявся. Каченя маленьке, а ми вели-и-и-кі (стає у відповідну позу).

Вихователь. Що відчували лісові птахи?

Саша С. Ми гуділи голосно, щоб Каченяті було ще страшніше.

Вихователь. А самим не було моторошно від завивання вітру, скрипіння дерев?

Даринка К. (зняковіло) трохи було страшно. Ми голосно, кричали, щоб їх не чути.

Як бачимо, діти пройнялися відповідним емоційним станом. Мімікою, позою, акустичними засобами намагалися відтворити

ситуацію. В останніх відповідях прослідковується інстинкт самозахисту: я сильніший, бо голосніше кричу, я сильніший, бо я вищий, міцніший.

Вихователь. Діти, хто хоче дізнатися, як склалася доля гусеняти, почитайте разом з батьками цю казочку цілком, або ж перегляньте мультфільм. Скажіть, чи лякалися ви коли-небудь так, що причина страху вам здавалася значно страшнішою, ніж була насправді? (*Мовчать*). Зараз ми спробуємо пережити той страх, якого насправді боятися не потрібно. Я розповідатиму історію словами, а ви показуватимете це рухами.

Ігровий етюд «У лісі». Звучить легка музика. Одного разу друзі пішли прогулятися в ліс. Один хлопчик відстав, озирнувся – нема нікого. Він став прислухатися: чи не чути голосів. (Увага). Начебто чує якийсь шерех, потріскування гілок. А раптом це вовк чи ведмідь? (Страх). Аж тут гілки розсунулися, і він побачив своїх друзів – вони теж шукали його. Хлопчик зрадів – тепер можна повертатися додому! (*Радість*). Варто було боятися? (Ні). Діти, я як і ви дуже люблю мультики? Ще з дитинства мені подобається історія про крихітку Єнота. Зараз ми переглянемо його, і ви переконаєтеся, що боятися не потрібно, потрібно уміти боротися зі своїм страхом.

Переглянувши мультфільм «Крихітка Єнот», діти обговорювали причини страху, відтворювали емоцію радості і прийшли до висновку, що втішив маленького Єнотика Веселунчик.

Вправа «Подолай страх». Вихователь звернула увагу дітей на те, що в емоції страху, є багато різних відтінків: переляк, жах, боязнь, трепет, жах, тривога, занепокоєння, побоювання. Усі вони знаходяться в печері злої чаклунки – Злорадни, що із сусіднього королівства. Їй вдалося викрасти їх і принести сюди (викидає з мішка повітряні кульки темних кольорів із зображенням емоцій злості). У супроводі звучання п'єси Е. Гріга «У печері гірського короля» педагог пропонує дітям пригадати, чого вони бояться, взяти кульку і луснути її. Ура! Ми подолати страхи, стали впевненими та рішучими. Колись у давнину діти, підбадьорювали себе примовкою «Козаків до лица примовочка оця: хоч що там побачу, – не боюся, не плачу». Запам'ятайте цю примовку діти, і ти, Боюнчику, її запам'ятай, і ніколи більше нічого не бійтеся, а вмійте боротися зі своїм страхом. Щоб переконатися в тому, що ми не боюнчики, пограємо в гру «Мисливці та зайці», музика О. Тілічеєвої (під відповідну музику, діти-мисливці «полюють» на дітей-зайців).

Прощальна хвилина «Коло подяк». Діти рукостисканням дякують один одному за гру, казку, подолання страху, кращу роль зайця/мисливця.

У другій половині дня в центрі мистецької активності діти разом із дорослим пригадували за ілюстраціями зміст англійської народної казки «Троє поросят». За допомогою іграшок-рукавичок розігрували фрагменти казки, у яких йдеться про те, як Нуф-Нуф, Ніф-Ніф і Наф-Наф боялися Вовка, тікали від нього, тремтіли. Музичним супроводом у цьому випадку була музика до однойменної казки, написана М. Меєрович. Вихователь і діти з'ясовували, чому потрібно було боятися Вовка, що він міг заподіяти, і чому лише Наф-Наф не боявся його? (у нього міцний будинок). Діти вболівали за поросят, вигукуючи тривожні репліки (Тікай! Швидше! Він близько! Ай-й!), супроводжуючи відповідною мімікою і жестами.

Упродовж занять з елементами тренінгу (за участю психолога) формувалися поняття про емоції суму, подиву, інтересу, огиди, сорому, гніву, страху; модальність (позитивна й негативна), інтенсивність та рівні їх прояву; зв'язок із вчинками. Це ставало когнітивною основою для подальшого засвоєння дітьми нюансів вираження різних емоцій за допомогою міміки, інтонації, рухів. Змістовими компонентами цих занять стали: вітальні та прощальні хвилини, інтерактивні хвилини; етюди («Карлсон», «Фігляр», «Святковий настрій», музика А. Філіпенка, «Три ведмеді», «Дюймовочка і хрущ», музика із мультфільму «Дюймовочка» М. Богусловського, «Лисичка підслуховує», «Братам соромно»); ігри («Відгадай емоцію», «Лото настрою», «Перший сніг», «Класифікація почуттів», «Відгадай емоцію», «Назви схоже», «Хвіст Дракона»), вправи «Комплімент».

Формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників на першому організаційно-інформаційному етапі здійснювалось і під час занять, що входили до тематичних проєктів, таких як: «Природа планети Земля» (тема заняття – «Подорож у царство золоті рибки», «Природа лісу» (екосеанс «Прогулянка в лісі»); інтегрованого заняття на тему «Радію, злюся, сумую», бесіди за картиною В. Васнецова «Альонушка». До репертуару цього блоку занять увійшли: вітальні хвилини («Коло вітань», «Хвиля настроїв»); ігри («Годинник музичних настроїв», «Рибалки і рибки», музика Ю. Рожавської, «Морська фігура», «Загадка», «Літературні загадки»); психом'язова гімнастика «Ми веселі медузи» у супроводі однойменної

пісні із мультфільму «Великий Ух», емоційна гімнастика «Настрій восьминіжок».

Зазначимо, що на заняттях цього етапу використовувалися також фрагменти казкових сюжетів, а саме: «Місто Настроїв», «Попелюшка», «Дюймовочка» Г.-Х. Андерсена, «Мийдодір» К. Чуковського, «Три ведмеді» Л. Толстого, «Гусеня» М. Віграновського, народні казки «Коза-Дерева», «Вовк і семеро козенят», «Троє поросят», «Царівна жаба», «Альонушка», «Казка про царя Салтана» О. Пушкіна. Гостями занять були Веселунчик, Сумненький, Буркотунчик, Цікавчик, Дивунчик, Гнівко, Сором, Боюнчик, Огидко, Уважний, Недовірко, Злорадна, Карабас-Барабас, Коза, Вовк.

Результат першого етапу навчання – сформованість у дітей умінь розрізняти емоції інших, адекватно виражати власні, передавати і сприймати інформацію за допомогою емоційно-експресивних засобів.

Наведемо приклади занять за тематичними проектами.

Тематичний проєкт «Природа планети Земля».

Тема «Природа лісу» (екосеанс «Прогулянка в лісі»).

Мета. Вправляти дітей у розумінні емоцій, умінні їх виражати. Розвивати творчу уяву і мислення, емоційно відгукуватися на звукові сигнали, стимулювати мовлення.

Вихователь пропонує дітям здійснити умовну подорож лісом. налаштує їх на відповідну поведінку (не бігати, не галасувати, щоб не сполохати звіра чи пташку, спостерігати за рослинами і тваринами лісу, збирати гриби), застерігає від можливої непогоди та спонукає до відповіді, що потрібно взяти з собою в дорогу (парасольку).

Звучить фонограма співу птахів. Вихователь. Діти, ви чуєте? Здається, ліс недалеко (інтерес). Йдіть за мною. (Дорослий веде дітей змієюю, а з протилежного боку зали виставляють декорації лісу. Звучання пташиного співу посилюється.) От і прийшли, яке свіже і чисте повітря (вдихають носом, видихають ротом) (задоволення), а які високі тут дерева (тягнуться до сонечка). Діти, ви чуєте, як вони розмовляють? (інтерес, зацікавленість). А я чую. Їхні листочки роблять так: ш-ш-ш (показують пальчиками), а гілки – ось так – «вітерець». У вітах дерев підспівують пташки. Вслухайтеся, які пташки живуть у цьому лісі (зосередженість), як гарно вони виспівують (милування, насолода). Давайте разом з ними поспіваємо, хто як може (ку-ку, ців-ців, цвірінь-цвірінь, гу-гу, стрек-ке). Ой, діти, я вкололася, що це? (присідають) (Біль, сум, інтерес). Та це ж їжачок, мабуть злякався та й

зігнувся в клубок. Спробуйте, який він колючий (Ой!) (біль). Покажіть, який був їжачок спочатку, великий (розкривають пальці обох рук), а потім який став? (пронизують пальці однієї руки між пальці іншої) маленький. Дивіться, грибочок, мабуть його загубив їжачок. Я все зрозуміла: десь поблизу є гриби. Давайте їх збирати.

Музична гра «Діти і дощик», музика В. Лисенка, слова Г. Лисенко. Вихователь. Щось повіяло прохолодою після дощу. Можливо краще пошукати галявину, там сонечко, тепленько. Ой, яке сліпуче сонце, неможливо очі відкрити (неприємність). Не відкривайте (виносяться атрибути лісу, застеляється зелена тканина з нашитими штучними квітами, метеликами), тепер можна, тут і сонечко і тінь. А квітів скільки! (захоплення). Пахнуть вони чи ні? (нюхають – інтерес). І квіти і трава – усе мокре від дощу, а ми – сухі (подив). А що нам допомогло? (Парасолька). Час повертатися до садочка й розповісти усім про наші враження й відчуття.

Звучить «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова. Вихователь. Ой, тікайте, джміль летить (всі поглядом і головою роблять колові рухи та рухи руками) і біжать до вихователя. Музика стихає. Полетів... Дивіться, я метелика зловила, його боятися не потрібно. Ой, полетів! Ловіть його! (дорослий переміщуючись по залі то опускає, то піднімає метелика, даючи можливість дітям його доторкнутися).

Гра «М'яч емоцій та почуттів». Ведучий пропонує дітям стати в коло і погратися незвичайним м'ячем (у вигляді смайлика). Ставлячи запитання, він кидає м'яч комусь із дітей, і той, хто зловить його, має відтворити на своєму обличчі згадану емоцію, після чого решта дітей називають цю емоцію. Наприклад, коли ми йшли до лісу, то нам дуже хотілося дізнатися, що там (*інтерес*); у лісі було дуже гарно і приємно перебувати (*задоволення, радість*); ми натрапили на їжачка і нам було дуже боляче (*сум*); у лісі ми бачили маленьке пташенятко, що випало з гнізда, нам його було дуже шкода (*сум, співчуття*); ми здивувалися, коли раптом пішов дощ (*подив*); нас налякав джміль (*страх*); на галявині нам в очі світило сонце (*неприємність, відраза*); нам було весело збирати гриби (*радість*) сонце, ліс, дощик, спів птахів, аромат комунікативних уміньтів подарували нам багато вражень і ми всі відчуваємося *щасливими*. Конспекти інших занять і проектів подано в додатку 12.

На другому *репродуктивно-діяльнісному* етапі формувального експерименту роботу було зосереджено на формування у дітей

здатності розрізняти звукові характеристики мовлення (швидкість, гучність, артикуляцію, тембр, інтонацію, ритм). Вчили їх володіти словесно-музичними засобами виразності, адекватно застосовувати їх у спілкуванні та сприймати й відтворювати емоційно-змістову інформацію. Ігровий репертуар цього етапу було включено до тематичних проєктів: «У світі звуків» (теми занять – «Подорож до планети Музика», «Чому соловей співає вечорами»); Моя Батьківщина (заняття – «Україна – рідний край»); «Наші почуття» (тема заняття – «Почуття і музика»), «Я і Всесвіт» (тема – «Настрої у природі»), «Театр» (тема «Українська народна казка «Івасик-Телесик»), «Мої друзі» (розвага «Вітаємо іменинників»); розважальних програм («Танцювальний марафон», «У музичній студії»).

Наводимо перелік ігрового репертуару означених форм організованої діяльності дошкільників цього етапу.

Тема. «Подорож до планети Музика». Вправа «Зміни голос»; Психогімнастика «Я – звук»; ігри («Чия музика», «Незвичайні інструменти», «Звуковий автопортрет», «Знайди себе», «Загадковий дзвін», «Сніжка-чарівничка», «Музичне коло», «Тихо-голосно»); етюд «Весняні квіти».

Тема. Чому соловей співає вечорами (за мотивами однойменної казки С. Рунге). Ігри («Ритмічна естафета», «Встав пропущене слівце», «Визнач жанр», «Ритмічний автопортрет»); етюд «Весняні квіти».

Тема. Рідний край. Ігри «Золотий ключик», «Оркестр», «Повтори.

Тема. Наші почуття. Хвиля гарних настроїв і побажань, хвиля вітань; вправи («Уважний слухач», «Вимовляємо фразу», «Закінчи фразу», «Хмари»); етюди («Весна», «Підсніжник», «Золотий дощик», «Дерева навесні, улітку, восени, узимку», «Гроза», «Після дощу»); ігри «Кішка і шпаки», «Пантоміма», «Ліс», «Ну-мо, у коло!», «Настрої природи», «Відважні вершники»).

Тема. Театр. («Зроби так», «Різна хода», «Біля річки», «Хто я»).

Тема. Вітаємо іменинників. Ігри («Пргоноз погоди», «Подарунок», «Чарівний стілець», «Хто покликав», «Знайди своє сузір'я», «Скарби серця», «Тин», «Іменинний пиріжок»); вправа «Подаруй комплімент».

У години дозвілля було влаштовано розважальні заходи «У музичній студії» (оркестрові фантазії), «Танцювальний марафон». Наведемо приклад.

Танцювальний марафон.

Мета. Формувати вміння рухами відтворювати змістову

інформацію, взаємодіяти у спільній діяльності; стимулювати рухову активність; розвивати творчі здібності.

Обладнання. Козубок, червоний капелюшок, наголівники гусей, каченят, строката хустка, безкозирка, парасолька, аудіозаписи, магнітола.

Мальвіна й Буратіно (дорослі) запрошують дітей на танцювальний майданчик, щоб повеселитися і потанцювати. Спочатку пропонують розім'ятися, тобто довільно потанцювати.

Вільний танець. Діти виконують будь-які танцювальні рухи під музику.

Дзеркальний танець. Ведучі оголошують «Дзеркальний» танець і демонструючи, пояснюють його. Потім, ставши з дитиною в пару, виконують нескладні рухи під музику. Завдання дитини – повторити їх у дзеркальному відображенні. Решта дітей повторюють рухи одноосібно. Коли дитина почуватиметься вільно, пропонують їй стати ведучою, згодом діти обирають собі пару серед однолітків.

Танцюємо разом. Одному з учасників зав'язують очі. Взявшись за руки, дитина з відкритими очима починає виконувати різноманітні танцювальні рухи під музику, залучаючи до танцю партнера. Інша дитина із зав'язаними очима намагається, по можливості, повторити його рухи. Спочатку танець виконують дорослі, потім кожен із них запрошує до танцю по дитині, яка надалі обирає собі пару самостійно.

Сам собі режисер. Дітям пропонується прослухати кілька фрагментів добре відомої їм пісенно-танцювальної музики (українська народна пісня «Веселі гуси», «Пісенька Червоної шапочки», «Танок каченят», циганський народний танець «Циганочка», російський народний танець «Яблучко», пісня про дощик), обрати серед завчасно підготовлених до неї реквізитів (козубок, червона шапочка, наголівники гусей, каченят, строката хустка, безкозирка, парасолька) той, який підходить до тієї чи іншої музики і виконати власне придуманий танець. Найкращим актором-танцюристом вважається той, хто найвиразніше й влучніше передав зміст і характер музики.

Програмовий танок. Прослухавши музику П. Чайковського. «Танець маленьких лебедиків», діти пригадують характерні рухи та виконують танок. Після цього, під цю ж музику, танцюють танки: кошенят, лошат, поросят. Завдання ускладнюється внесенням у програму елементів змагання (хто довше, краще), і лише тоді допускається участь у наступних танках. Перемагає той, хто гідно

пройшов усі випробування. Оцінюють діти.

Під час роботи з дітьми використовували матеріали казок: «Чому соловей співає вечорами» (С. Рунге), «Про царя Салтана» (О. Пушкін), «Івасик-Телесик», «Коник-Горбоконики». Дорослі персонажі (Буратіно, Мальвіна, Грайлик, Домісолька та педагоги) сприяли ефективності проведених форм роботи, у процесі яких була досягнута мета. Музично-ігровий репертуар другого етапу подано в конспектах занять додатку 12.

На третьому *оцінно-творчому* етапі узагальнювалися попередньо набуті форми спілкування, стимулювалися оцінно-творчі дії в музично-ігровій діяльності. Під час занять діти вчилися розуміти й висловлюватися про особливості власного «Я» та інших людей (персонажів літературно-музичних творів), мотиви їх вчинків, прогнозувати наслідки своєї поведінки та поведінки інших, під керівництвом педагога й самостійно створювали та обігрували ігрові сюжети на заняттях і поза ними.

До ігрового репертуару цього етапу ввійшли: вправи («Рольова гімнастика», «Музика й емоції», «Оратор», «Одкровення», «Хода і настрої»); ігрові етюди («Люблячі батьки», «Фея сну і сонця», «Почуття», «Двоє друзів», «Упертий хлопчик», «Коли мені добре», «Концерт без слів»; ігри («Зіпсований телефон», «У полоні чар», «Веселі танцюристи», «Відгадай», «Музичний оглядач», «Музичне інтерв'ю», «Гастролер-музикант», «Композитор», «Крамниця музичних інструментів» «Круглий стіл», «Я – актор», «Зроби по-іншому», «Наші правила», «Художник», «У телестудії»).

Означений репертуар було включено у такі тематичні проекти: «Ми такі різні» (теми занять – «Що ми знаємо про себе», «Наші почуття», «Характер»); «Кольори навколо нас (тема заняття – «Якого кольору музика»); «Людина і мистецтво» (тема заняття – «Поєднання почуттів у музиці й живописі»); «На гостини до казки» (тема заняття – «Портрети казкових героїв мовою мистецтва»), «Мої друзі» (теми занять – «Взаємини з друзями», «Довіра»); «Мої ігри та іграшки» (тема заняття – «У світі музичної гри»); «У магазині» (тема заняття – «Крамниця музичних інструментів-іграшок»); «Цей дивовижний тваринний світ» (тема заняття – «Впізнаємо тварин»).

Наведемо приклад одного з проєктів

Тематичний проєкт «Мої ігри та іграшки». Тема. У світі музичної гри.

Мета. Формувати в дітей уміння вербально й невербально

передавати та сприймати інформацію; будувати зв'язні розповіді, розвивати діалогічне мовлення, «вживатися» у роль інформатора й слухача; сприяти збагаченню *лексичного багажу*.

Обладнання й матеріали. Іграшковий мікрофон, малюнки із зображенням тварин, пташок, казкових персонажів, пейзажів, дитячі музичні інструменти та інструменти-іграшки.

Хід заняття. «Музичний оглядач» – це обмін мистецьким досвідом, під час якого діти розповідали про все побачене й почуте за певний проміжок часу, що стосується музики. Розповіді дітей були дуже різноманітними: про подарунок – музичний інструмент чи вітальну музичну листівку, ляльку із зарядним пристроєм, що співає, про придбання нового диску із дитячими піснями. Педагог дякував дітям за новини і за потреби продовжував чи доповнював розповіді, нагадуючи про те, що на наступному тижні новини можуть бути ще цікавішими.

Гра «Музичне інтерв'ю». Після прослуховування музики в залі (українських народних пісень: «Ой минула вже зима», «Подоланочка», «Ой ходила дівчина бережком»), дитині пропонувалося взяти інтерв'ю у когось із своїх ровесників (Що ти робив у залі? Яку музику слухав? Чи сподобалася вона тобі? За що? Яка вона? Це пісня, танець чи марш? Чи хотів би ти ще її послухати? Якщо так, то чому і коли? Якщо ні, то яка музика тобі подобається більше?).

При цьому ми звертали увагу на форми звертання дітей (чи називали ім'я того, до кого зверталися) та використання у них мовленнєвих штампів етикету «будь-ласка», «будь добрим», «дякую», «спасибі», «на все добре», «до зустрічі». Зазначимо, що діти, аналізуючи пісню більше уваги звертали на її зміст та характер, будували прості, але поширені речення. Троє дітей відмовилися брати участь в інтерв'ю. Виступити у ролі «журналіста» виявили бажання найбільш активні діти (Настя К., Сашко С., Маша Г., Мишко Р.). Менш активним дітям ми пропонували бути в ролі вихователя й оцінити запитання та відповіді інших дітей для того, щоб визначити кращого репортера й відповідача. В кінці вихователь висловила свою думку щодо кращого діалогу.

Етюд «Гастролер-музикант». Музичний керівник повідомляє дітей про те, що на заняття завітав приїжджий «гастролер-музикант». Дитина, яка навчається грі на будь-якому музичному інструменті, або ж імітує гру на ньому, виконує підготовлену п'єсу, чи вдає, що її виконує, після чого стисло розповідає про інструмент. У нашому випадку

«гастролером» була другокласниця – випускниця ЗДО, Настя Ш. яка навчається грати на скрипці в дитячій музичній школі. Дівчинка розповіла дошкільникам про скрипку, звучання якої найбільше нагадує людський голос, показала прийоми гри наній, виконала п'єсу «Перепілочка» (білоруська народна пісня). Настя вклонилася, подякувала за увагу слухачам і зійшла зі сцени. Вихователь пропонувала дітям оплесками запросити Настю і зіграти на їхнє прохання вдруге, водночас прослідкувати, як вона виходить на сцену, як вітається зі слухачами (злегка схиляє голову, дивиться в очі), як дякує за увагу (вклоняється, поставивши руку на серце, що означає «від душі») та як прощається з ними (помахом руки). Діти коментували побачене і почуте, висловлюючи власні думки.

Гра «Композитор» спонукала дітей до складання власної музики. Отримавши малюнки із зображенням тварин, пташок, казкових героїв, пейзажів, діти розповідали про них та з допомогою навідних запитань дорослого (у якому реєстрі буде написана музика? У якому темпі? Весела чи сумна? Швидка чи повільна?), словесно описували уявну музику. У ході гри був використаний такий музично-дидактичний репертуар: гноми (Е. Гріг «Хода гномів», Ф. Ліст «Танок гномів»); Баба-Яга (П. Чайковський «Дитячий альбом», В. Кирейко «Казка про Бабу-Ягу», А. Мігай «Баба Яга»); весняний пейзаж (А. Вівальді «Весна» («Пори року»), І. Шамо «Веснянка»); ліс (М. Скорик «У лісі», Ф. Ліст «Шум лісу», І. Шамо «Ранок у лісі»); жайворонок (П. Чайковський «Пісня жайворонка», «Березень. Жайворонок» («Пори року»), М. Глінка «Жайворонок»); зимовий пейзаж (Р. Шуман «Зима» («Альбом для юнацтва»), Г. Свиридов «Зима», П. Чайковський «Зимовий ранок» («Дитячий альбом»), А. Вівальді «Зима» («Пори року»).

У другій половині дня з дітьми проводився імпровізований «Конкурс юних музикантів-виконавців», який складався з виступів співаків, танцюристів та інструменталістів. З групи обиралося «журі» на чолі з «головою-дорослим», яке оцінювало виконання, коментувало виступи. Усі присутні нагороджували виконавців оплесками. Переможцям вручалися призи: дитячі книжки про музику, музичні листівки.

Завершувався оцінно-творчий етап формувального експерименту фестивалем родинної творчості «Сімейні зустрічі», мета якого полягала у розкритті ролі мистецтва в сімейному спілкуванні, вдосконаленні оцінно-творчих умінь дітей і дорослих через музику, налагодженні

взаємодії ЗДО з громадськістю та міжособистісної взаємодії. У святі взяли участь усі діти старшої групи та їх батьки, вихователі, психологи, музкерівники. Окремі родини презентували свою творчість у співі народних пісень, ігор, забав, театралізованих дійств. Невимушена атмосфера спілкування через мистецтво, цікаві задуми і способи їх передачі глядачеві, спонукали членів журі до високих оцінок, а головне – стимулювали присутніх у залі, старших дошкільників до оцінних суджень, обґрунтованих висловлювань, формулювання запитань і побажань, що сприяло збагаченню їх лексичного багажу, вдосконаленню комунікативних умінь.

Матеріалом окремих занять стали казки «Іван Царевич і Сірий Вовк», «Хатинка на курячих ніжках», «Лисичка і Журавель», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», «Золотий ключик» (О. Толстой). Ігровий репертуар цього етапу, включений до інших форм роботи з дошкільниками подано в додатку 12.

На четвертому **довільно-комунікативному етапі** (літній період) у процесі музично-ігрової діяльності намагалися активізувати доцільне використання дітьми різних засобів спілкування, спонукали їх до самостійного включення в ігровий репертуар ігор комунікативного спрямування, сприяли проявам позитивної ігрової взаємодії, розвитку ігрової ініціативи, підтримували індивідуальні задуми дитини у грі та розвивали вміння виконувати різноманітні ролі у сюжетно-рольовій грі, розвивали творчі здібності дітей, здатність перевтілюватися в сценічний образ, вдало використовувати мову, дії, міміку, жести для відтворення потрібної інформації; розширювали світогляд; виховували почуття гумору.

На початку цього етапу, разом з дітьми, вивели правила ігрової взаємодії, суть яких полягала у: дотриманні правил гри, намаганні вигравати чесно; не радіти, коли хтось програє, не сміятися з нього; не впадати у відчай і не злитися на того, хто виграв, або ж на того, з чієї вини, можливо, була допущена помилка. Музичні ігри цього етапу впроваджували під час занять з фізкультури, музики, (які часто набували вигляду ігрових занять та занять-розваг), режимних процесів (прогулянок). До ігрового репертуару цього періоду ввійшли: вправи («Гармонійний танок», «Біографія за фотографією», «Водяний карнавал», «Веселка»); ігрові етюди («Королівський бал», «Зустріч випускників», ігри «Збиральники», «Співаємо разом», «Музична мозаїка», «Один-два, три – замри», «Знайди своє місце», «Не сваріться»,

«Чим зможу, допоможу», «Кіт Васько», «Переповнений автобус», «Розкажи про себе»). Ігрові сеанси цього періоду ми завершували добре відомою вправою «Поєднуюча нитка», під час якої діти передавали один одному клубок і висловлювалися про те, що вони відчують у цей час, чого хочуть для себе, чого бажають іншим. Такі висловлювання починалися словами: «Я почуваюсь..., мені хочеться..., я вдячний тобі за...».

Під час проведення тематичного тижня «Чарівний світ музики й театру» було організовано й проведено для дітей: ігрове заняття «В гості до Імпровізації» (заняття, на якому кожен його етап (запитання, відповіді, бесіди з дітьми за новим матеріалом і повторення вивченого) проспівується), заняття-розвага «Кумедна історія з клоуном», розвага «У театрі пісні й гри», тематичне заняття «Вінок калиновий сплітаєм із звичаїв рідного краю», до якого ввійшли ігри «Подоланочка», «Сопілка», «Мак». У якості розваги влаштували перегляд лялькової вистави «Сердце левеня» за мотивами однойменної казки І. Маргулян. У театрі пантоміми проводилися театралізовані дієства «Відгадай мого улюбленого героя». Діти зображували казкових персонажів, глядачі відгадували, з якої казки герой, оцінювали дії і мовлення того, хто представляв героя.

На завершення експериментальної роботи зі старшими дошкільниками, було проведено тематичний концерт «Пісенна райдуга дитинства», до репертуару якого ввійшли різнохарактерні пісні, в яких оспівуються емоційні стани й почуття, взаємини, дружба. Знайомі пісні діти виконували, незнайомі слухали, аналізували («Аліса», слова і музика Ю. Воронюка, «Капелюшок», автори невідомі, «Мама й тато» слова і музика Н. Май (подив); «Зоряний принц», слова О. Кічкіної, музика Н. брицької, «Попелюшка», автори невідомі (сум), «Не давайте суму жити» Н. Май, «Посмішка» В. Шаїнського, слова М. Пляцковського, «Найщасливіша», слова І. Ібряєва, музика Ю. Чічкова (радість); «Нічний жаж», слова О. Кічкіної, музика Н. Збрицької (страх). Зміст інших форм роботи, побудованих на музично-ігровому матеріалі подано в додатку 12.

Результатом експериментального формування на довільно-комунікативному етапі стало закріплення у поведінці старших дошкільників набутих під час попередніх етапів компонентів інструментальної складової спілкування.

3.2.3. Аналіз результатів апробації експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

На завершальному етапі дослідження вивчалась ефективність розробленої методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі їх музично-ігрової діяльності. З цією метою було проведено підсумкові діагностувальні зрізи для визначення рівнів сформованості інструментальної складової спілкування дітей старшого дошкільного віку. Дітям контрольної й експериментальної груп були запропоновані завдання до кожного з виокремлених критеріїв і показників, аналогічні використаним під час констатувального етапу експерименту. Крім того, динаміка змін в експериментальній і контрольній групах оцінювалася за допомогою статистичного методу, а саме шляхом знаходження χ^2 критерію.

Проаналізуємо отримані результати.

Кількісні порівняльні дані розподілу старших дошкільників за рівнями сформованості показників когнітивно-ігрового критерію на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження подано у таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за когнітивно-ігровим критерієм на прикінцевому етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Знання сюжету гри, уміння пояснити, самостійно організувати й провести її	4,8	15,2	23,2	52,8	50,4	20,8	21,6	11,2
Творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування	8,0	20,8	24,0	54,4	55,2	17,6	12,8	7,2
Використання формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі	6,4	17,6	16,8	61,6	48,0	12,0	28,8	8,0
Інтегрований показник	5,7	17,8	21,3	56,0	51,2	16,8	21,1	8,8

Дані таблиці свідчать, що високого рівня сформованості комунікативних умінь за показниками когнітивно-ігрового критерію досягло 17,8% дітей ЕГ (5,7% дітей у КГ). На достатньому рівні

перебуває 56,0% дітей ЕГ (21,3% у КГ). Відповідно зменшилася кількість дітей на задовільному рівні і становить 16,8% (51,2% у КГ). В ЕГ на прикінцевому етапі виявлено лише 8,8% дітей з низьким рівнем розвитку комунікативних умінь за когнітивно-ігровим критерієм (21,1% у КГ).

Зокрема, рівні сформованості показника «знання дітьми сюжету гри, вміння її пояснити, самостійно організувати й провести» зазнали таких змін. Кількість дітей ЕГ з високим рівнем зростає до 15,2% (4,8% у КГ), із достатнім – 52,8% (23,2% у КГ). Натомість, кількість дітей ЕГ із задовільним рівнем зменшилася до 20,8% (50,4% у КГ), а з низьким – до 11,2% (21,6% у КГ).

Проілюструємо прикладами з поведінки дітей ЕГ прогресивні зміни у розподілі рівнів сформованості показника «знання дітьми сюжету гри, вміння її пояснити, самостійно організувати й провести». На констатувальному етапі експериментатор спонукає до гри у «Сім'ю» п'ятьох дітей, розподілив між ними ролі: Настя К. – мама, Олексій У. – батько, Мишко Р. – син, Вітя М. – його друг, Дмитро П. – лікар.

Настя. Я буду прибирати в кімнаті.

Олексій. Я почитаю газету.

Мишко і Дмитрик стоять осторонь. Експериментатор намагається залучити їх до гри.

Мишко. Я іду гратися у двір м'ячем.

Олексій. Будь обережним.

Мишко. Мамо, я хочу пити.

Настя. На столі компот.

А ось як розгортається гра цих же дітей на прикінцевому етапі. Діти самостійно виявляють бажання гратися, і розподіляють ролі.

Настя. Я буду мамою. Ти, Мишко(звертається до хлопчика), будеш моїм чоловіком. Це наш син (показує на Олексія).

Дмитрик. Я буду вашим сімейним лікарем. Якщо хтось захворіє, звертайтеся.

Вітя. Я хочу бути другом Олексія.

Розподіливши між собою ролі, діти розпочали гру.

Настя (звертається до Мишка): Дай мені, будь-ласка, фартух і хустинку, я буду смажити млинці.

Мишко (подає фартух). Я винесу сміття і куплю хліб.

Вітя. Доброго дня! Я прийшов до Мишка. Ми товаришуємо.

Олексій. Привіт! Заходь, будь-ласка. Я вже чекав на тебе.

Вітя. Ходімо на вулицю. Морозиво купимо.

Вітя. Ні, морозива я не буду. В мене болить горло. А прогулятися з тобою піду.

Настя. Вітя, лікар наказав на вулицю не ходити (Олексій засумував).

Мишко. Треба викликати лікаря і він скаже: можна йти гуляти, чи ще потрібно лікуватися.

Настя. (телефонує до лікаря): Алло! Доброго дня! Мені потрібний лікар.

Дмитрик. Добрий день! Я вас слухаю.

Настя. У мого сина болить горло. Порадьте, що робити.

Дмитрик. Я приїду і огляну хворого. Зараз дайте йому теплого чаю.

Дмитрик. Добрий день. Я прийшов подивитися як видужує хворий. Покажи своє горло (оглядає). Так, воно ще хворе. Ось льодяники для смоктання, а це солодкий сироп. Мабуть їв морозиво, або пив холодну воду.

Покладіть хворого у ліжко.

Вітя (звертається до Олексія). Не сумуй, ти скоро одужаєш, тобі стане легше. Завтра ми із друзями прийдемо до тебе. Всього найкращого.

Олексій. Дякую. Буду радий вас бачити.

Настя. Допобачення.

Продовженням цього сюжету стали відвідини хворого друзями. Діти самостійно ініціювали похід та розподілили між собою ролі, гостинці і подарунки.

Маша Г. Здрастуй, Мишко, ми дізналися, що ти хворий і вирішили тебе провідати. Тобі погано? (співчуваючи, гладить його по руці, голівці).

Діма П. Привіт друже! Прийшли тебе провідати.

Саша С. Ці квіти для тебе, я їх поставлю у вазу. Ти лежи-лежи, не вставай, тобі ж не можна. Давай я тобі подушку поправлю.

Настя. К. Ми ще тобі принесли фрукти. У них багато вітамінів і ти швидко видужаєш. Будеш зараз їх їсти?

Саша С. Я почищу апельсин.

Маша Г. Може яблуко?

Діма П. Я тобі приніс морозиво і розмальовку, щоб ти не скучав.

Настя К. Ти що? У нього ж висока температура.

Діма. Мишко, слухайся маму, пий ліки, щоб швидше видужати. Ми дуже хочемо, щоб ти швидше повернувся в садок. У тебе є лото (здивовано)? Давай порграємо.

Маша Г. (пожвавлено) Міша, ти не переживай (заперечливо киває вказівним пальцем), вип'єш ліки і все пройде. Якщо ти хочеш, то ми ще прийдемо до тебе. Добре?

Усі (навперебій). Прощай! Бувай! Пока! До зустрічі.

Порівняння наведених прикладів показує, що на констатувальному етапі експерименту діти перебували на достатньому і задовільному рівнях сформованості комунікативних умінь за показником «знання дітьми сюжету гри, вміння її пояснити, самостійно організувати й провести». Характерними є відсутність самостійності й ініціативи, пасивність, постійна допомога експериментатора. Після проведення експериментального навчання діти вже самостійно організують гру, проявляють ініціативу в розподілі ролей (Маша Г.). Сюжет довготривалий, реалізується за допомогою різноманітних ігрових дій. Діти проявляють вигадку й кмітливість при його розігруванні, що відповідає високому і задовільному рівням.

Сформованість комунікативних умінь за показником «творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування» зазнала наступних змін. Дітей ЕГ з високим і достатнім рівнями стало відповідно 20,8% (8,0% у КГ) та 54,4% (24,0% у КГ). Кількість дітей із задовільним і низьким рівнями зменшилась і становить відповідно 17,6% (55,2% у КГ) і 7,2% (12,8% у КГ). Покращення умінь дітей творчо відображати реальні й казкові ситуації спілкування добре проявляються у такому прикладі. Сергій Ж., Софійка О., Уляна В., Тарас Г. розігрують казку «Коза – дерева». Ось, як це виглядає на констатувальному етапі. Діти одразу не розуміють, що їм пропонує експериментатор. Останньому доводиться взяти на себе роль ведучого і розподілити ролі: ведуча (Уляна В.), коза (Софійка О.), лисичка (Тарас Г.), ведмідь (Сергій Ж.).

Ведуча (пауза): Коли лисичка прийшла, то побачила, що в її хаті хтось живе. Вона запитала.

Лисичка (пауза): Хто-хто в моїй хаті живе?

Коза: Я коза-дерева, з півбока луплена, за три копи куплена, тупу-тупу ногами, заколю тебе рогами, тут тобі й смерть.

Ведуча: Пішла лисичка геть. Назустріч їй ведмідь.

Ведмідь: Здоров, лисичко!

Лисичка: Здоров, ведмедику.

Ведмідь: Чого ти плачеш?

Лисичка: Як я можу не плакати. У хаті страшний звір сидить.

Ведмідь: Ну, ходімо я вижену.

Ведуча: Як почув ведмідь голос кози, то злякався і втік.

На прикінцевому етапі розігрування казки «Коза-дереза» виглядає інакше. Діти самостійно розподіляють між собою ролі: ведуча (Софійка О.), лисичка (Уляна В.), коза (Сергій Ж.), ведмідь (Тарас Г.).

Ведуча: Повертається додому лисичка з прогулянки, аж тут у неї в хатинці на печі лежить якийсь звір. Було темно, і вона не розгледіла, хто це. Хотіла щось сказати лисичка, а з печі пролунав страшний голос.

Коза (страшним голосом): Я коза-дереза, з півбока луплена, за три копи куплена, тупу-тупу ногами, заколю тебе рогами. Не підходь до мене, бо не впущу.

Лисичка (сумно): Залишилась я без домівки. Що ж мені робити? У кого допомоги просити?

Ведуча: Йшла, йшла лисичка, а назустріч їй ведмідь суне.

Ведмідь: Здорова була, лисичко-сестричко! Чому така сумна?

Лисичка: Здоров, ведмедику-братику! Як же мені не сумувати? У моїй хаті поселився страшний-престрашний звір, я не можу його вигнати.

Ведмідь: Ходімо, я тобі допоможу.

Ведуча: Підійшли до хатинки, ведмідь і каже.

Ведмідь (сердито): Хто насмілівсь у лисиччиній хаті посилитися? Ану, відповідай!

Ведуча: А коза з печі.

Коза (гнівно): Я коза-дереза, з півбока луплена, за три копи куплена, як дам рогом, будеш за порогом.

Ведмідь (перелякано): Ой, лисичко, я боюсь! (і пішов собі).

Як бачимо, після навчання відбулися помітні зміни. На етапі констатації діти без допомоги експериментатора не могли розпочати драматизацію казки. Вони відтворювали зміст казки близько до першоджерела, не виконували ігрових дій, що відповідає достатньому рівню. Після навчання діти самостійно розподілили ролі, добирали атрибути казкових героїв, домовлялись про гру. Імпровізували текст казки, інтонаційно підкреслюючи настрій і поведінку казкових персонажів, тому були віднесені нами до високого і середнього рівнів.

Зміни сформованості показника «використання дітьми формул

мовленнєвого етикету під час спілкування у грі» також свідчать про позитивні тенденції в розвитку інструментальної складової спілкування. Кількість дітей ЕГ з високим і достатнім рівнями сформованості помітно зросла і становить відповідно 17,6% (5,7% у КГ) та 56,0% (21,3% у КГ). А дітей із задовільним та з низьким рівнями стало набагато менше: 16,8% (51,2% у КГ) і 8,8% (21,1% у КГ). Наприклад, на констатувальному етапі ситуація спілкування дітей (Тарас Р.) з жителями казкової космічної країни (Оленка Д.) виглядає наступним чином.

Тарас : Доброго дня!

Оленка: Доброго!

Тарас (пауза): Хочу запросити тебе на день народження.

Оленка: Добре.

Тарас: Буду чекати.

Оленка: До зустрічі.

А ось, як активізується використання дітьми формул мовленнєвого етикету на прикінцевому етапі.

Влад. Здрастуй, дівчинко! Хто ти?

Даринка К. Я – господиня планети Музика.

Рада вітати тебе на нашій планеті.

Влад. Давай з тобою познайомимося. Як тебе звати?

Даринка. Будьмо знайомі, я – Домісолька. А тебе як звуть?

Влад. Моє ім'я – Влад. Дуже приємно, що я з тобою познайомився. Ти гарна і незвичайна. У тебе цікаве і незнайоме ім'я. Воно тобі личить. Ти займаєшся музикою?

Даринка. Так. Я її вивчаю і дуже цим пишаюсь. Ти, напевне стомився з дороги. Дозволь, будь-ласка, мені запропонувати тобі сісти і випити чашку чаю (подає стілець і чай).

Влад. Дякую. Я приїхав, щоб запросити тебе на свій день народження. Приїзди, будь-ласка, буду радий тебе бачити.

Даринка. Дякую за запрошення. Я обов'язково приїду, щоб тебе привітати й подарувати музичний подарунок. До побачення.

Влад. До зустрічі (показує жестом помах руки).

Приклад з констатувального експерименту свідчить про те, що діти використовували лише такі формули мовленнєвого етикету як привітання, запрошення та прощання, що відповідало низькому рівню. Крім того, діти володіли лише однією формулою певного типу. Привітання висловлювали як «добрий день», прощання як «до побачення». Після спеціально організованого навчання показник

використання Владом та Даринкою формул мовленнєвого етикету в грі зріс до достатнього рівня. Арсенал мовних формул розширився. Діти почали використовувати різні форми привітання (добрий день, рада вітати), знайомства (дуже приємно), прохання (будь-ласка, дякую), запрошення (будь-ласка, буду радий тебе бачити, дякую за запрошення), прощання (до зустрічі, до побачення). Змінилась і структура діалогу, діти використовували різноманітні види реплік, відповідали кількома реченнями, виявляли ініціативу й активність у складанні діалогу.

Відмінності у прикінцевому розподілі дітей в ЕГ і КГ за когнітивно-ігровим критерієм інструментальної складової спілкування є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (таблиця 3.2.2.).

Таблиця 3.2.2.

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників КГ і ЕГ за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за когнітивно-ігровим критерієм на прикінцевому етапі

Показники сформованості КУ	значення χ^2 критерію
Знання дітьми сюжету гри, уміння її пояснити, самостійно організувати й провести	87,6***
Творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування	80,3***
Використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі	198,3***
Інтегрований показник	112,0***

Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не перевищує 0,001%

Всі значення χ^2 критерію є більшими, ніж граничне для мінімальної ймовірності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [158, с. 573].

Проаналізуємо характер змін у сформованості показників емоційно-виразного критерію інструментальної складової спілкування старших дошкільнят. Дані таблиці 3.2.3. свідчать про те, що кількість дітей із високим і середнім рівнями сформованості інтегрованого показника емоційно-виразного критерію зросла більше, ніж удвічі (відповідно з 9,6% до 20,7% та з 23,0% до 50,0%). Натомість дітей із достатнім і низьким рівнями стало більше ніж удвічі (відповідно з 51,7% до 25,0% та з 15,7% до 4,3%).

Таблиця 3.2.3.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості показників емоційно-виразного критерію інструментальної складової спілкування на прикінцевому етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення	12,8	24,8	24,8	58,4	52,8	13,6	9,6	3,2
Використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)	7,2	18,4	19,2	36,0	57,6	40,8	16,0	4,8
Здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні	8,8	19,2	25,6	56,8	44,0	20,0	21,6	8,6
Інтегрований показник	9,6	20,8	23,2	50,4	51,5	24,8	15,7	5,5

Розглянемо зміни у сформованості окремих показників емоційно-виразного критерію. Показник «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» зазнав таких перетворень (табл. 3.2.3.). Кількість дітей ЕГ з високим рівнем порівняно з КГ зросла до 24,8% (12,8% в КГ), із достатнім до 58,4% (24,8% в КГ). Натомість, кількість дітей із задовільним і низьким рівнями є меншою, ніж у КГ, майже утричі: 13,6% (52,8% в КГ) і 3,2% (9,6% в КГ) відповідно.

Розглянемо зміни у сформованості окремих показників емоційно-виразного критерію. Показник «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» зазнав таких перетворень (табл. 2.4.3). Кількість дітей ЕГ з високим рівнем порівняно з КГ зросла до 24,8% (12,8% у КГ), із достатнім до 58,4% (24,8% у КГ). Натомість, кількість дітей із задовільним і низьким рівнями є меншою, ніж у КГ, майже утричі: 13,6% (52,8% у КГ) і 3,2% (9,6% у КГ) відповідно.

Наведемо приклади виконання діагностичного ігрового завдання «Допоможемо Незнайці» на визначення показника «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення». На етапі констатації спостерігаємо наступну картину. Юра А. (Незнайко) й Оля Д. (мешканець іншої планети).

Юра. Я можу розповісти тобі про планету Земля.

Оля. Добре.

Юля (пауза). Тобі потрібно про щось мене запитати.

Оля. Про що?

Юра. Я – Незнайко, буду тобі відповідати.

Оля (байдуже). А як зветься твоя планета?

Далі діалог потребує підтримки експериментатора.

А ось, як побудований діалог дітей на прикінцевому етапі дослідження.

Оля (привітно і голосно). Доброго дня!

Юля. Радий вітати тебе на нашій планеті.

Оля (зацікавлено). Давай з тобою познайомимся. Як тебе звати?

Юра (жваво). Мене звати Незнайко. Мені так хочеться побувати на твоїй далекій-далекій таємничій планеті! (замріяно)

Оля (турботливо). Ти виростеш і я обов'язково запрошу тебе полетіти зі мною. Нам буде весело!

Юра (ввічливо). Дуже приємно, що я з тобою познайомився.

Оля (загадково і тихо). Мене звать Чарівна Принцеса. А де на планеті Земля найкраще місце для дітей?

Юра (голосно). На нашій планеті багато гарних місць. Але мені найбільше подобається у нашому дитячому садку.

Оля (здивовано). Чому ваш садочок найкраще місце для дітей?

Юра. Тут діти граються, співають, танцюють, малюють, сплять, їдять. Приходь до нас, будь-ласка!

Оля. Дякую за запрошення. До побачення!

Під час констатувального етапу всі діти вміли користуватися розповідною інтонацією, але більшість не вміла передавати у мовленні свої емоційні стани здивування, захоплення, зацікавленості, привітності тощо. Переважав байдужий відсторонений тон, монотонне мовлення. Відтак діалог відбувався мляво, повільно, мав обмежений зміст, який стосувався переважно уточнень щодо виконання завдання. Діти вагалися у визначенні запитань, їх арсенал був вузьким, а відповіді – односкладовими й згорнутими. Фактично діти не включалися в ігрову ситуацію, а виконували вимогу дорослого.

На прикінцевому зрізі в дітей ЕГ проявились яскраві зміни у напрямі розширення емоційного спектру мовлення, зростання гнучкості висоти й гучності мовлення, збільшення кількості логічних наголосів. Як бачимо, Оля і Микола різними інтонаційними відтінками позначають свою привітність, зацікавленість, жвавість, турботливість, ввічливість,

загадковість, здивованість, підкреслюючи їх за допомогою змін у гучності, тембрі, висоті голосу. Сформованість у дітей ЕГ вміння використовувати невербальні засоби виразності (міміку, жести, пози, рухи) порівняно з КГ є вищою. Удвічі більше дітей ЕГ з високим і достатнім рівням: 18,4% (7,2% у КГ) та 36,0% (19,2% у КГ). В ЕГ порівняно з КГ дещо зменшилася кількість дітей із задовільним рівнем і становить 40,8% (57,6% у КГ). В ЕГ майже утричі менше дітей низького рівня, ніж у КГ – 4,8% (16,0% у КГ). Наприклад, проілюструємо зміни спілкування дітей у ситуації «Розмова у крамниці» (полілог).

Олег С. Денис Ю. Костя Б. продавець (Настя К.), касир (Маша Г.).

Олег (звертається до друзів). То що будемо купляти?

Денис. (показує на м'яч). Давайте цей м'яч.

Костя. Дівчата не люблять м'ячем гратися.

Денис. Тоді ляльку.

Олег (до продавця). Дайте нам ляльку.

Настя К. Вам велику чи малу в блакитному платті?

Тарас. Велику з довгим волоссям.

Настя К. Тоді платіть гроші (показує на касу).

Хлопці мовчки підходять до каси, платять гроші і йдуть.

Прикінцевий етап:

Денис. Привіт, Олежку!

Костя. Дуже раді тебе бачити.

Олег. Здрастуйте! Я також радий вас зустріти.

Денис. (звертається до Олега) Ти вже поміркував, який подарунок будеш купляти для Маринки?

Олег. Так. Я думав над цим, проте так і не визначився. А ви що хочете купити?

Костя. Ми спочатку подивимося, що є у крамниці.

Денис. (звертається до продавця). Допоможіть нам, будь-ласка, придбати подарунок.

Продавець. Кого ви хочете привітати?

Олег. Ми хочемо привітати з днем народження свою подругу.

Продавець. У нас великий вибір подарунків. У цьому відділі (показує на вітрину з солодощами) можна купити цукерки, а в цьому (показує на вітрину з іграшками) різноманітні іграшки.

Олег. Я, напевне, куплю велику коробку цукерків.

Продавець. Пропоную цукерки «Асорті». Вони смачні та свіжі.

Олег. Добре.

Продавець. Вам їх загорнути?.

Олег. Так. Будь-ласка.

Костя. (звертається до Дениса). Може ми виберемо якусь іграшку.
Як ти гадаєш?

Денис. Маринка любить музику. Давай купимо їй іграшкову скрипку.

Костя. Ні, я не згідний. Краще купити їй мікрофон. Вона ж так любить співати.

Денис. Згоден. Так і зробимо. (звертається до продавця) Упакуйте нам іграшковий мікрофон.

Продавець. Вам стрічкою перев'язувати? Який колір хочете?

Костя. Перев'яжуть. Може бути рожевий колір. (Хлопці йдуть до каси).

Олег. Візьміть, будь-ласка, гроші за цукерки (протягує паперові гроші).

Касир. Подивіться, може у вас буде 50 копійок.

Олег. Ні. У мене тільки гривня.

Касир. Тоді я вам дам копійки.

Денис. І ми хочемо розрахуватися за подарунок (протягує гроші).

Касир. Будь-ласка, візьміть гроші. Дякую за покупку.

(Хлопці прощаються з продавцем та касиром і йдуть).

Відмінності у прикінцевому розподілі дітей в ЕГ і КГ за емоційно-виразним критерієм інструментальної складової спілкування є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (таблиця 3.2.4.).

Таблиця 3.2.4.

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за емоційно-виразним критерієм на прикінцевому етапі

Показники	Значення χ^2 критерію
Використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення	87,4***
Використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)	48,7***
Здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні	71,0***
Інтегрований показник	66,6***

*Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не перевищує 0,001%*

Усі значення χ^2 критерію є більшими, ніж граничне значення χ^2 критерію для мінімальної ймовірності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [158, с. 573]. Проаналізуємо результати проведеної формувальної роботи стосовно сформованості інструментальної складової спілкування дітей за комунікативно-діяльним критерієм (таблиця 3.2.5.).

Таблиця 3.2.5.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості показників комунікативно-діяльсного критерію інструментальної складової спілкування на прикінцевому етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Середній		Достатній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Уміння будувати діалогічні єдності у мовленні	17,6	24,0	45,6	55,2	25,6	20,8	11,2	-
Уміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри	-	12,0	17,0	40,8	43,2	32,0	39,8	15,2
Уміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу	8,0	16,0	19,2	37,6	51,2	28,8	21,6	17,6
Інтегрований показник	8,5	17,3	27,3	44,5	40,0	26,1	24,2	10,9

Як засвідчує таблиця 3.2.5, сформованість комунікативно-діяльсного критерію у дітей ЕГ виявляється помітно вищою у порівнянні з дітьми КГ. Як бачимо, кількість дітей ЕГ на високому рівні інтегрованого показника становить 17,3% (8,5% у КГ), на достатньому – 44,5% дітей (27,3% у КГ). Відповідно в ЕГ менше, ніж в КГ дітей на задовільному (26,1% дітей ЕГ і 40,0% дітей КГ) і низькому (10,9% дітей ЕГ і 24,2% дітей КГ) рівнях.

Експериментальні дані, що були одержані на прикінцевому етапі, засвідчили у дітей ЕГ суттєві зміни щодо покращення кількісної та якісної характеристики показника «вміння будувати діалогічні єдності у мовленні». Кількість дітей із високим рівнем сформованості цього показника – 24,0% (12,8% в КГ), із достатнім – 55,2% (45,6% в КГ). Порівняно з КГ в ЕГ менше дітей із задовільним рівнем – 20,8%, а у КГ – 25,6%. Дітей ЕГ із низьким рівнем на прикінцевому етапі не виявлено, а в КГ їх 11,2%.

Відтепер у діалогах більшості дітей налічувалося від 5 до 8 діалогічних єдностей, діти самостійно будували різні за змістом та емоційно-виразним наповненням діалоги, використовуючи при цьому

адекватні формули мовленнєвого етикету, мовні і немовні засоби виразності. Проілюструємо прогресивні зміни, що відбулися, прикладами. На констатувальному етапі розігрується ситуація «Подарунок до дня народження», діалог відбувається між Віталіком Б. (роль Назарка) та Сашком К. (роль Мишка)

Віталік (Назарко). Алло!

Сашко (Мишко). Алло!

Віталік. Ти йдеш на день народження до Маринки?

Сашко. Так.

Віталік. А подарунок купив?

Сашко. Так.

Віталік. Ну, тоді добре.

Діалог розігрування цієї ж ситуації на прикінцевому етапі.

Назарко (Віталік Б.) Алло! Тарасику, це ти? Доброго дня! Говорить Назар.

Мишко (Саша К.) Доброго дня, Петрику! Дуже радий тебе чути.

Назар. Я хочу запитати, чи ти йдеш на день народження до Маринки?

Мишко. Так. Обов'язково.

Назар. А ти вже придбав подарунок для Маринки?

Мишко. Ні, я ще не ходив у крамницю.

Назар. Давай разом підемо.

Мишко. З великим задоволенням.

Назар. Приходь, будь-ласка, у крамницю о 16 годині, я тебе буду чекати.

Мишко. Добре, обов'язково прийду. Там і домовимося про подарунок.

Назар. До зустрічі.

Мишко. Дякую що зателефонував.

Порівняння цих двох прикладів демонструє розвиток умінь дітей будувати діалогічні єдності. Як бачимо, діалоги дітей на констатувальному етапі були короткотривалими, містили прості типи діалогічних єдностей. Після навчання діалог став тривалим за структурою. Якщо їх кількість на етапі констатації дорівнювала у Семена Л. чотирьом, а у Арсена Б. трьом, то на прикінцевому етапі в обох дітей їх було шість. Лексичне наповнення діалогів теж зросло з 17 до 70 лексичних одиниць. Репліки стали більш поширеними і змістовними, містять значну кількість слів мовленнєвого етикету.

Удосконалення вміння дітей будувати трилог і полілог у процесі організації гри підтверджується порівнянням кількісних даних ЕГ і КГ (табл. 3.2.5). Кількість дітей на високому рівні цього показника 12,0%, а в КГ таких дітей не виявлено. На достатньому 40,8% в ЕГ і лише 17,0% у КГ. На чверть менше дітей із задовільним рівнем (32,0% в ЕГ і 43,2% у КГ), майже удвічі менше дітей ЕГ із низьким рівнем (15,0% в ЕГ і 39,8% у КГ). Проілюструємо прикладами.

Трилог у ситуації «Подарунок до дня народження» на констатувальному етапі між Ванею М. (роль Назара), Ігорем Л. (роль Мишка), Женею П. (роль Дениса).

Назар (Ваня). Подаруємо Маринці іграшку.

Мишко (Ігор) Добре. А яку?

Денис (Женя) (мовчить).

Назар. Та, що у крамниці.

Мишко. Давайте рожеве слоненя.

Денис. Підемо і подивимося.

На прикінцевому етапі розігрування аналогічної ситуації виглядає наступним чином.

Назар (Ваня). Доброго дня, Мишко і Денис!

Денис (Женя). Привіт, Тарасику.

Мишко (Ігор). Скоро у Маринки буде день народження. Що ми їй подаруємо?

Назар. Подарунок має їй сподобатися.

Денис. А що б ти хотів їй подарувати? (звертається до Мишка).

Мишко. Всі дівчатка люблять іграшки, тому треба подарувати іграшку.

Назарко. Це може бути м'яка іграшка.

Денис. Так, у крамниці є багато красивих іграшок.

Мишко. А якщо ми подаруємо їй іграшковий посуд, то Маринка буде задоволена?

Назарко. Я думаю, що їй сподобається.

Денис. Отже, домовилися. Зустрінемося в крамниці і купимо набір іграшкового посуду.

Мишко. Добре. До зустрічі.

У ситуації «День народження» на етапі констатації відбувається полілог між Назарком (Діма В.), Денисом, (Андрій С.), Мишком (Арсен С.), Маринкою (Катя С.), Наталкою (Валерія Г.) та Оленкою (Евеліна С.).

Святково прибраний стіл. Маринка зустрічає гостей.
Денис. Маринко! Ми прийшли тебе привітати.
Назарко мовчки киває головою). Ось тобі подарунок.
Мишко (мовчки стоїть осторонь).

Наталка. На тобі квіти.

Оленка. Я вас теж на день народження запрошу.

Маринка. Дякую. Йдіть до столу.

На прикінцевому етапі полілог у ситуації «День народження» має вже інший зміст.

Денис (Андрій С.). Добрий день, Маринко! Вітаю тебе з Днем народження. Бажаю здоров'я та успіхів.

Назарко (Максим Г.). Вітаю тебе, люба Маринко. Прийми цей скромний подарунок.

Мишко (Арсен С.) (протягує подарунок і обнімає). Дозволь і мені від душі привітати тебе. Це подарунок для тебе. Думаю, сподобається.

Наталка (Валерія Г.). Ми твої подруги від усього серця вітаємо тебе з днем народження. Дозволь подарувати тобі цей букет квітів. Будь така гарна як ці квіти.

Оленка (Евеліна С.) тисне руку і дарує подарунок. Імениннице, прийми сердечні вітання. Це тобі від мене на пам'ять. Будь щаслива.

Маринка (Катя С.). Сьогодні в мене радісний день! Я ніколи його не забуду. Щиро дякую всім за привітання і подарунки. Запрошую всіх до столу.

Наведені приклади свідчать, що без спеціального навчання діти не вміли будувати трилоги та полілоги, не користувались мовними засобами виразності й формулами мовного етикету. Проведена формувальна робота призвела до того, що зросла активність всіх дітей при побудові полілогу й трилогу. Якщо на етапі констатації Ігор Л. та Артем О. взагалі не вступили у розмову, то на прикінцевому етапі вони будують досить складні репліки (Ігор Л. (роль Івасика): «Скоро у Маринки буде день народження. Що ми їй подаруємо?»; Артем О. (роль Олега) (протягує подарунок): «Дозволь і мені від душі поздоровити тебе. Ось мій скромний подарунок»).

У полілозі всі учасники самостійно формулювали запитання та відповідали поширеними реченнями, використовували різні типи діалогічних одиниць, невербальними засобами виразності. Були зафіксовані такі жести дітей, як стискання руки, обійми, протягування подарунка. Діти широко послуговувались формулами мовленнєвого

етикету (доброго дня, привіт, домовились, до зустрічі, щиро дякую, сердечні поздоровлення, запрошую всіх до столу, від душі, від усього серця, вітаю, до зустрічі.). Мовлення стало емоційно виразнішим. Якщо на початку вітання супроводжувалось словами «На тобі квіти. Ось тобі подарунок», то наприкінці це вже були складні мовленнєві конструкції («Прийми мої вітання з днем народження, а також найкращі, найтепліші побажання здоров'я та успіхів»).

Порівняння «вміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу» дітьми ЕГ і КГ (таблиця 3.2.5) виявило удвічі більшу кількість дітей ЕГ із високим рівнем сформованості цього показника (16,0% в ЕГ і 8,0% в КГ), із достатнім (37,6% і 19,2%). В ЕГ менше, ніж у КГ, дітей із задовільним (28,8% в ЕГ і 51,2 у КГ) та з низьким рівнями (17,6% в ЕГ і 21,6% у КГ).

Аналіз якісного складу використовуваних функціональних типів діалогу дітьми ЕГ також засвідчив суттєві позитивні зміни. Порівняння ходу виконання ігрового діагностичного завдання «Всезнайко на гостинах у дітей» показав, що майже всі діти навчилися будувати діалоги типу «запитання-відповідь» (було 78,4% стало 96,0%). Діти, які на етапі констатації робили окремі помилки, на прикінцевому зрізі уже їх не повторювали. Зросла кількість запитань, які діти ставили до зображень, простежувалася певна їх послідовність.

Наприклад, діалог Саші і Даринки типу «запитання-відповідь» на констатувальному етапі.

Саша. Кого я показую?

Даринка. Ведмедика.

Саша. Якого вінкольору?

Даринка. Коричневого.

Саша. Він великий?

Даринка. Так.

Інакше виглядає їх діалог на прикінцевому етапі.

Саша. Хто зображений на картинці?

Даринка. На картинці зображений ведмідь.

Саша. Де живуть ведмеді?

Даринка. Вони живуть у лісі, зоопарку. А взимку в барлозі.

Саша. А ти знаєш, що любить їсти ведмідь?

Даринка. Він любить м'ясо, рибу, мед, малинку.

Даринка. Кого найбільше боїться ведмідь.

Саша. Хоч він і великий та боїться маленьких бджіл, щоб вони його не жалили.

Даринка. А ти знаєш, що їсть ведмідь узимку.

Саша (сміючись). Ой, він лапу свою смочче.

Даринка. Ти бачила живого ведмедя?

Саша. Так, у зоопарку.

Якщо в першому прикладі Саша ставить лише три запитання, то в другому п'ять. Діти використовують лише прості типи діалогічних єдностей типу запитання-відповідь, відповідають на запитання коротко, здебільшого одним словом, не використовуючи поширені речення. На прикінцевому етапі питання стають більш осмисленими, різноманітними, вимагають розгорнутих відповідей.

Правильною побудовою діалогічних єдностей типу повідомлення-запитання володіє 47,2%, а було 23,2%. Більше половини дітей виконувало це завдання з окремими неточностями (60,0%), а 16,8% взагалі відмовлялося. На прикінцевому етапі 17,6% дітей допускали неточності, і лише 4,0% досліджуваних відмовилися побудувати діалогічну єдність повідомлення-запитання.

У побудові діалогічних єдностей типу спонування-повідомлення помилки на етапі констатації допустили 66,0% дітей, а тепер лише 20,0%, зовсім відмовилося 25,6%, а тепер лише 6,4%. На етапі констатації діти показували картинку, коментували її, тобто робили повідомлення, а до спонування часто не переходили. Так, на прохання експериментатора (показує картинку «У лісі») звернутися до дітей з пропозицією, Ілля Б. сказав: «Діти збирають гриби». На прикінцевому етапі повідомлення носить вже спонукальний характер. Ілля Б. повідомляє («У лісі виросло багато грибів») і спонукає («Давайте підемо їх збирати»).

Діалог-домовленість вміли правильно будувати 57,6% дітей, а тепер це робить 82,4%. Під час констатації 12,8% дітей відмовилися від завдання, а на прикінцевому етапі таких малюків в ЕГ не було. Близько третини досліджуваних (29,6%) виконували це завдання з допомогою експериментатора, допускали помилки, робили помітні паузи. Наприклад, «Розмова по телефону» Артема К. із Дмитриком П. (діалог-домовленість).

Артем. Алло!

Дмитрик. Я слухаю.

Артем. Ти Дмитро?

Дмитрик. Так.

Артем. Пішли гратися на майданчик.

Дмитрик. Потім прийду.

Артем. До зустрічі.

Дмитрик. Я прийду.

Аналогічна ситуація на прикінцевому етапі.

Артем. Алло! Привіт! Це Дмитро?!

Дмитрик. Дякую, що зателефонував. Радий тебе чути.

Артем. Пропоную тобі погратися разом у дворі.

Дмитрик. Із задоволенням. Я полию квіти, складу свої речі і вийду.

Артем. Гарзд. Якщо можеш візьми із собою м'яч.

Дмитрик. Добре. Я тобі зателефоную, коли виходитиму з дому.

Артем. Згода. Обов'язково зателефонуй. До зустрічі.

Дмитрик. На все добре.

На етапі констатації діалог-домовленість Артема і Дмитрика виглядав досить примітивно. Фактично лише дві репліки стосувалися домовленості, а решта носили організаційний характер (хто говорить, привітання, прощання). Діти не навели жодного аргументу, а одразу погодилися на пропозицію. В другому фрагменті ми спостерігаємо, що домовленості стосується п'ять реплік дітей, вони роблять пояснення, уточнюють час, надають переконливості своїй домовленості («обов'язково зателефонуй»).

Під час констатації 28,0% дітей ЕГ правильно будували діалог-розпитування, а тепер їх стало 51,2%. Якщо неточності були допущені у 56,0% дітей, то тепер лише у 24,8%. Більшості дітей на прикінцевому етапі, на відміну від констатувального, вдалося дотриматися стилю, властивого для діалогу-розпитування і не перейти до звичайної розповіді. Проілюструємо прикладами. «Телефонна розмова» Насті К. і Маші Г. (діалог-розпитування) на етапі констатації.

Настя. Алло!

Маша. Я слухаю.

Настя. Маша, ти знаєш, де приймають листи?

Маша. Я також підготувала лист із малюнком на конкурс.

Настя. Мій лист до подруги, яка живе в бабусиному селі.

«Телефонна розмова» Насті К. і Маші Г. на прикінцевому етапі.

Настя. Алло! Це Маша?

Маша. Привіт! Рада тебе чути.

Настя. Розкажи, якщо знаєш, де приймають листи?

Маша. Я написала листа і відіслала його поштою.

Настя. Де знаходиться пошта? Мені терміново потрібно відіслати листа і вітальну листівку подрузі.

Маша. Ми із братом ходили в центр міста. Там телеграф і поруч пошта.

Настя. А я зможу туди одна дістатися?

Маша. Напевне, краще попросити дорослих.

Настя. Дякую за пораду. До зустрічі.

Маша. До побачення.

У першому прикладі зміст розпитування містила лише одна репліка («Машо, ти знаєш, де приймають листи»), а в другому – шість реплік. Характерним є завершення діалогу-розпитування. В першому – зміст виглядає як розповідь, у другому – Настя дякує Юлі за надану інформацію, тобто було реалізоване призначення розпитування. Діалог-обмін враженнями на етапі констатації 16,0% дітей ЕГ побудували правильно, 62,4% допустили помилки. На прикінцевому етапі – відповідно 56,0% і 12,0% досліджуваних. Проілюструємо прикладом. Діалог-обмін враженнями Люди В. та Влади К.

Люда. Ми з бабусею ходили на лялькову виставу «Маша і Ведмідь».

Влада. Мені мама читала таку книжку.

Люда. Мені так сподобалася Маша. Вона гарна і кмітлива.

Влада. Давай пограємось у Машу!

Як бачимо, діалог між дівчатками досить короткий і має характер повідомлення. Його зміст трансформується у пропозицію погратися. Діти намагаються якомога швидше завершити обмін враженнями й перейти до своєї улюбленої та більш зрозумілої їм гри. Не випадково на етапі констатації близько чверті досліджуваних (24,8%) не змогли побудувати діалог-обмін враженнями.

На прикінцевому етапі спостерігаються сформовані вміння дівчат будувати діалог-обмін враженнями.

На прикінцевому етапі діалог виглядає вже по-іншому.

Люда. Хочу поділитися з тобою своєю новиною. Ми з бабусею були у театрі, дивилися лялькову виставу «Маша і Ведмідь».

Влада. Тобі сподобалася?

Люда. Так. Було дуже цікаво. Уявляєш, Ведмідь такий великий, а Маша така маленька і його обхитрила. У неї така сукня гарна.

Влада. Якого кольору?

Люда. Червоного і хустинка така ж. Ой там, стільки пригод було!

Влада. Тобі не страшно було?

Люда. Ні. Ведмідь хоч і великий та дуже добрий.

Влада. Казка закінчилася добре?.

Люда. Все закінчилося добре. Зал аплодував ляльководам.

У цьому діалозі діти виразно обмінюються своїми враженнями. Характерні висловлення «поділитися з тобою своєю новиною; як тобі сподобалося? Казка закінчилася добре?», свідчать про те, що дітей цікавить думка один одного і вони вміють чути, що їм повідомляє партнер. Вони виявляють проникливість і співчуття. Лише 7,2% досліджуваних не виконали побудови діалогу-обміну враженнями. Найбільш складно на етапі констатації для дітей було побудувати діалог-обговорення. Лише 8,8% дітей в ЕГ правильно, а 9,6% частково правильно виконали завдання. Тепер ці числа відповідно 31,2% та 40,8%. Більшість старших дошкільників на етапі констатації будували одну-дві репліки означеного функціонального типу. Їх відповіді перетворюються на прості розповіді. Наприклад, діалог-обговорення Віталіни В. і Олеси М.

Віталіна. Попелюшка – гарна. Вона як принцеса.

Олеся. Мачуха зла й погана. А її доньки пихаті і недобррозичливі. Я таких боюся. Їх треба знищити.

На прикінцевому етапі обговорення має наступний вигляд.

Віталіна. Попелюшка мені дуже сподобалася. Вона добра й мила, щира й привітна. Вона все встигає зробити, що накаже їй мачуха.

Олеся. Сама б вона не встигла, це їй пташки допомагають, бо вона добра. А ще їй у всьому допомагає Хрещена.

Віталіна. Мені б також хотілося мати таку Хрещену.

Олеся. Якби у кожного була Хрещена – добра фея, то й боятися немає чого. Вона завжди і всюди охороняла б своїх похресників.

Віталіна. Можливо Мачуха не зовсім зла. Вона хотіла, щоб Попелюшка не була білоручкою, щоб усе вміла робити.

З прикладу видно, що діти висувають твердження, погоджуються з ними або заперечують («Сама б вона не встигла, це їй пташки допомагають, бо вона добра. А ще їй у всьому допомагає Хрещена»; «Мачуха не зовсім зла. Вона хотіла, щоб Попелюшка не була білоручкою, щоб усе вміла робити»). Це властиво саме для обговорення. Поява таких реплік є позитивним явищем, а особливо якщо врахувати, що діалог-обговорення найважче давався дітям.

Відмінності у прикінцевому розподілі дітей в ЕГ і КГ за комунікативно-діяльнiсним критерієм комунікативних умінь є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (табл. 3.2.6.).

Таблиця 3.2.6.

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування за комунікативно-діяльнiсним критерієм на прикінцевому етапі

Показники	Значення χ^2 критерію
Вміння будувати діалогічні єдності у мовленні	16,6***
Вміння будувати трилог, полілог у процесі організації гри	59,3***
Вміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу	41,2***
Інтегрований показник	28,3***

*Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не перевищує 0,001%*

Порівняльні дані двох діагностувальних зрізів щодо кількості старших дошкільників ЕГ на різних рівнях сформованості інструментальної складової спілкування за окремими критеріями та у цілому подано в таблиці 3.2.7.

Таблиця 3.2.7.

Розподіл старших дошкільників (у %) за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування на прикінцевому етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивно-ігровий критерій	5,7	17,8	21,3	56,0	51,2	16,8	21,1	8,8
Емоційно-виразний критерій	9,6	20,8	23,2	50,4	51,5	24,8	15,7	5,5
Комунікативно-діяльнiсний критерій	8,5	17,3	27,3	44,5	40,0	26,1	24,2	10,9
Інструментальна складова спілкування загалом	7,9	18,6	23,9	50,3	47,6	22,6	20,3	8,4

Як засвідчує таблиця 3.2.7, завдяки включенню дітей ЕГ у музично-ігрову діяльність, побудовану за розробленою нами методикою, більшість із них досягли високого (18,6%) і достатнього (50,3%) рівнів сформованості інструментальної складової спілкування. У КГ, де діти включались у музично-ігрову діяльність за традиційною методикою, лише 7,9% старших дошкільників перебуває на високому і 23,9% на достатньому рівнях.

Кількість дітей в ЕГ, які перебувають на задовільному і низькому рівнях, – навпаки – стала меншою, ніж у КГ. На задовільному рівні перебуває 22,6% дітей ЕГ і вдвічі більше дітей КГ – 47,6%, на низькому – лише 8,4% дітей ЕГ і помітно більше дітей КГ – 20,3%.

Амплітуда кількісних відмінностей між розподілом у ЕГ в КГ коливається від 10,7% (стосовно даних високого рівня) до 26,4% (стосовно даних достатнього рівня).

Обчислення χ^2 критерію для відмінностей у розподілі дітей ЕГ і КГ за рівнями сформованості окремих критеріїв та інструментальної складової спілкування у цілому свідчить про їх статистичну вагомість на 0,001% рівні (таблиця 3.2.8.), оскільки всі його значення є більшими, ніж граничне значення χ^2 критерію для мінімальної ймовірності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [158, с. 573].

Таблиця 3.2.8.

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників ЕГ і КГ за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування на прикінцевому етапі

Критерій	Значення χ^2 критерію
Когнітивно-ігровий	112,0***
Емоційно-виразний	66,6***
Комунікативно-діяльнісний	28,3***
КУ в цілому	61,7***

Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не перевищує 0,001%.

Відтак, амплітуда кількісних змін та їх характер у старших дошкільників ЕГ свідчать про позитивні й вагомі (статистично значущі) результати проведеної формувальної роботи у процесі музично-ігрової діяльності старших дошкільників.

Проаналізуємо, які зміни сформованості інструментальної складової спілкування відбулися упродовж року у дітей КГ (таблиця 3.2.9.).

Таблиця 3.2.9.

Порівняльний розподіл старших дошкільників КГ (у %) за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування на констатувальному і прикінцевому етапах

Критерії	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	К	П	К	П	К	П	К	П
Когнітивно-ігровий	5,3	6,1	21,6	21,3	52,3	51,2	20,8	21,1
Емоційно-виразний	8,5	9,6	26,9	23,2	48,3	51,5	16,3	15,7
Комунікативно-діяльнісний	9,3	8,5	25,0	27,3	39,5	40,0	26,1	24,2
Інструментальна складової спілкування в цілому	7,7	7,9	24,5	23,9	46,7	47,6	21,1	20,3

Умовні позначення: К – констатувальний етап; П – прикінцевий етап.

Так, кількість дітей з високим рівнем сформованості інструментальної складової спілкування залишилися майже без змін (з 7,7% до 7,9%); із достатнім дещо зменшилася (з 24,5% до 23,9%); із задовільним ледь збільшилася (з 46,7% до 47,6%), а із низьким ледь зменшилася (від 21,1% до 20,3%). Амплітуда кількісних змін коливається від 0,2% (стосовно даних високого рівня) до 0,9% (стосовно даних задовільного рівня) (таблиця 3.2.10.).

Таблиця 3.2.10.

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників КГ за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування на констатувальному і прикінцевому етапах

Критерії	Значення χ^2 критерію
Когнітивно-ігровий	0,08
Емоційно-виразний	1,3
Комунікативно-діяльнісний	0,4
Інструментальна складової спілкування в цілому	0,09

Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не перевищує 0,001%

Обчислення χ^2 критерію (табл. 3.2.10.) для змін у розподілі дітей КГ за рівнями сформованості окремих критеріїв та інструментальної складової спілкування в цілому свідчить про відсутність їх статистичної вагомості, оскільки всі його значення є меншими, ніж граничне значення χ^2 критерію для максимальної вірогідності припустимої помилки на рівні 0,05, яке дорівнює 7,81 для рівнів свободи $m = 3$ [158, с. 573]. Тобто зміни у сформованості комунікативних умінь у дітей КГ є незначними й не мають статистичної вагомості.

Отже, у розподілі дітей за рівнями сформованості інструментальної складової спілкування на прикінцевому етапі спостерігаються вагомості відмінності між контрольною й експериментальною групами. Якщо сформованість інструментальної складової спілкування у дітей ЕГ досягла більш високих рівнів, то у дітей КГ залишилися майже тією ж, що й на етапі констатації. Позитивні зрушення у дітей КГ – мінімальні і є закономірними віковими змінами сформованості інструментальної складової спілкування, які відбулись у процесі навчання старших дошкільників за традиційною методикою.

Вважаємо, що факти набагато більшої, ніж у КГ, кількості дітей ЕГ з високими і достатнім рівнем сформованості інструментальної складової спілкування можна пояснити апробацією у роботі з дітьми ЕГ експериментальної методики. Впровадження методики формування інструментальної складової спілкування вихованців закладів дошкільної освіти у процесі музично-ігрової діяльності дозволяє значно урізноманітнити репертуар засобів спілкування (формули мовленнєвого етикету, образні вирази), активізувати його використання у різних видах дитячої активності (грі, побутовій, трудовій, образотворчій діяльності тощо), стимулювати використання широкого спектру засобів виразності невідготовленого мовлення, сприяє самостійній організації і коментуванню дошкільниками самодіяльних ігор та інших проявів дитячої творчості.

Активізація використання педагогами закладів дошкільної освіти комунікативних можливостей музично-ігрової діяльності проходить шляхом інтегрування різних видів діяльності дітей (комунікативної, музичної, ігрової), забезпечення її музично-мовленнєвого супроводу; активного включення в неї дітей; стимулювання творчо-рефлексивного ставлення дітей.

Формування інструментальної складової спілкування дітей у закладах дошкільної освіти має здійснюватися не лише під час

спеціальних занять з розвитку мовлення, а бути наскрізним завданням усіх видів діяльності дітей. При цьому музично-ігрова діяльність старших дошкільників має особливі можливості, забезпечуючи засвоєння дітьми незнайомих образно-емоційних засобів спілкування, за допомогою яких вибудовується унікальне емоційно-естетичне забарвлення спілкування і взаємодія дітей, як між собою, так із дорослими.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі обґрунтовано та проаналізовано результати апробації методики формувальної роботи. Для цього схарактеризовано стан використання музичних ігор у практиці закладів дошкільної освіти, висвітлено діагностичні засоби визначення сформованості інструментальної складової спілкування, висвітлено теоретичні позиції та зміст формувальної роботи, здійснено оцінку результатів її апробації.

Проаналізовано Базовий компонент дошкільної освіти та чинні освітні програми, внаслідок чого було з'ясовано, що формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у цих документах визначено через чітко і різнобічно окреслені завдання з формування комунікативних умінь, які розглядаються у контексті набуття дітьми загальної соціальної компетентності. Однак, аналіз освітньо-виховних планів та анкетування вихователів ЗДО показує, що стан виконання програмових завдань з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності міг би бути значно кращим, музичні ігри у закладах дошкільної освіти не посіли ще належного місця в роботі з формування інструментальної складової спілкування дошкільників.

Висвітлено методологію, методи та прийоми діагностики сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників. Розробка методології діагностики дозволила визначити критерії (когнітивно-ігровий, емоційно-виразний, комунікативно-діяльнісний) та показники сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників. Когнітивно-ігровий критерій відповідає інформаційно-комунікативному компоненту структури інструментальної складової спілкування і визначався за показниками знання дітьми сюжету гри, уміння її пояснити, самостійно організувати й провести; творчого відображення реальних і казкових ситуацій

спілкування; використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі. Емоційно-виразний критерій характеризує перцептивно-експресивний компонент інструментальної складової спілкування. Його визначено за показниками використання вербальних інтонаційних засобів виразності мовлення; використання невербальних засобів виразності; здатності розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні. Комунікативно-діяльнісний критерій, що відповідає інтерактивному компоненту інструментальної складової спілкування, визначено за показниками вміння будувати діалогічні єдності у мовленні; будувати трилог, полілог у процесі організації гри; використовувати у грі різні функціональні типи діалогу.

Діагностика вихідного стану сформованості інструментальної складової спілкування старших дошкільників за умов традиційного навчання засвідчила, що близько половини досліджуваних дошкільників мають задовільний рівень сформованості інструментальної складової спілкування. Одержані дані засвідчили низку труднощів у побудові дітьми спілкування в ігрових ситуаціях. Формування інструментальної складової спілкування дітей у закладах дошкільної освіти здебільшого відбувається під час спеціальних занять з розвитку мовлення, у процесі яких використовуються лише окремі ігрові прийоми і дидактичні ігри. При цьому музично-ігрова діяльність старших дошкільників, спрямована на формування інструментальної складової спілкування, на таких заняттях організовується вкрай рідко.

Теоретичну позицію формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності склали: положення щодо розвитку й формування особистості дитини у процесі її діяльності та спілкування; теорії онтогенезу спілкування та розвитку мовлення дошкільників; теорія гри як провідної діяльності дошкільника; дослідження вчених про комунікативні властивості музики; системний підхід до організації музично-ігрової діяльності дітей; вихідні положення Базового компонента дошкільної освіти.

Визначено принципи організації і проведення експериментально-формуальної роботи: об'єктивності, розвитку і формування особистості дитини у діяльності й спілкуванні, гуманізму і педагогічного оптимізму; ефективності й науковості; визначальної ролі педагогічних впливів; комплексності, системності й систематичності;

вікового, індивідуального і особистісного підходу; активності й творчого самовираження; позитивної емоційності; професійної компетентності.

Запропоновано модель формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, що передбачає цільовий (етапи, мета) і змістовий (умови, форми і методи роботи) компоненти роботи з дітьми.

Визначено педагогічні умови проведення формувальних музично-ігрових занять: комунікативна та етична спрямованість організації життєдіяльності дошкільників; максимальна активізація і реалізація художньо-мовленнєвих здібностей дітей в оволодінні комунікативними вміннями; музично-мовленнєвий супровід ігрової діяльності старших дошкільників; занурення дітей в активну мовленнєво-музично-ігрову діяльність; єдність сенсорного, лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку дітей; взаємозв'язок вербального і невербального спілкування; тематична структура; інтегрованість.

Розкрито зміст етапів (організаційно-інформаційного, репродуктивно-діяльнісного, оцінно-творчого, довільно-комунікативного), методи (ігрові вправи, етюди, ігри, ситуації, заходи з музичним супроводом) та форми експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. До форм віднесено: тематичні й інтегровані заняття з розвитку мовлення, мовленнєвого спілкування і художньої літератури, ознайомлення з природою і довкіллям, заняття з музики, фізкультури, свята, розваги, заняття в осередках творчості, прогулянки у другій половині дня.

Аналіз результатів формувальної роботи проводився шляхом створення максимально зближених за вихідними даними експериментальної і контрольної груп, порівняння даних констатувального і прикінцевого діагностувальних зрізів та розподілу дітей цих груп за рівнями сформованості їхніх комунікативних умінь, статистичної оцінки значущості змін за допомогою χ^2 критерію.

Значна частина дітей експериментальної групи досягли високого (з 8,3% до 18,7%) і достатнього (з 24,0% до 50,3%) рівнів сформованості комунікативних умінь в музично-ігровій діяльності. Зменшилася кількість дітей на задовільному (з 47,4% до 23,2%) і низькому (з 20,3% до 7,9%) рівнях.

Амплітуда кількісних змін в експериментальній групі є помітно

ширшою (від 10,4% до 26,3%), ніж у контрольній (від 0,2% до 1,2%). Значення χ^2 критеріїв для змін в експериментальній групі свідчить про їх статистичну значущість з низькою мірою вірогідності помилки на 0,001%, а для змін у контрольній групі – про відсутність статистичної значущості.

Значущість і позитивний характер змін в експериментальній групі при їх відсутності у контрольній групі є свідченням ефективності експериментальної методики формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматысва О., Єфремова О. Дидактична гра як засіб формування експресії мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2000. Вип. 12. С. 46–50.
2. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 80 с.
3. Андрасян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2004. 21 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 2008. 376 с.
5. Античная музыкальная эстетика. [Вступление. Очерк и собр. текстов проф. А. Ф. Лосева]. Москва : Госмузизд, 1960. 303 с.
6. Артемова Л. В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.
7. Асафьев Б. В. Интонация. *Методическая культура педагога-музыканта* : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. В. Асафьев, Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др. / под ред. Э. Б. Абдуллина. Москва : Академия, 2002. С. 94–98.
8. Бабич Н. Д. Основы культуры мовлення : навч. посіб. Львів : Світ, 1990. 231 с.
9. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Авторська група Байер О. М., Безсонова О. К., Брежнжва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П., Косенчук А. Г., Корнеева О. Л., Лисенко Г. М., Левінець Н. В., Машовець М. А., Мордоус І. О., Неряновам С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Райпольська О. Д., Шевчук А. С. URL : <file:///C:/Users/Flash2018/Desktop/%D0%91%D0%9A%D0%94%D0%9E%2021.pdf> (дата звернення: 04.11.2021р.)
10. Батицький М. Як ти знаєш музику : музично-дидакт. ігри. Київ. : Музична. Україна, 1988. Вид. 2. 44 с.
11. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.

12. Бех І. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
13. Беленька Г. В., Мордоус І. О. Інтегроване навчання : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ, 2003. 116 с.
14. Беленька Г., Семенов О. Творчо спрямована особистість народжується в грі // Дошкільне виховання. 2020. № 4. С. 3–6.
15. Беленька Г., Гаращенко Л. Рух + гра = рухлива гра, або «Як позбутися гіподинамії» // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2018 р. №7, С. 12–19.
16. Беляк О. М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : збірник наукових праць. № 11–12. Одеса, 2011. С. 76–80.
17. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека : руководство к объективному изучению личности. Москва ; Ленинград, 1928. 567 с.
18. Білан О. І. Мовленнєвий розвиток дошкільників засобом художньої ілюстрації. *Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць*. Спецвипуск : педагогічні науки : психолого-педагогічне забезпечення передшкільної освіти / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв : МДУ, 2008. У 2 т. Т. 1. С. 15–22.
19. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. С-Пб : Питер, 1997. 224 с.
20. Богуславская Н. Г., Купина Н. А. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка). Екатеринбург : АРГО, 1997. 192 с.
21. Богуш А. М., Аматыева Е. П., Хаджирадева С. К. Культура речевого общения детей дошкольного возраста. Харьков : Ранок, 2013. 288 с.
22. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.
23. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студентів вищих навчальних закладів, факультетів дошкільної освіти. Київ : Слово, 2006. 304 с.

24. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2008. 256 с.

25. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те видання., доопр. і доп. Харків : Ранок, 2013. 192 с.

26. Богуш А. М. Формування музично-мовленнєвої компетентності дітей у музично-мовленнєвій діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини ; [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.), Коберник О. М. та ін.]. Умань, 2010. Вип. 34. С. 80–85.

27. Бодалев А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : МГУ, 1982. С. 164–169.

28. Боднар С. В. Методика використання мовних і немовних засобів комунікації в процесі навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1996. 24 с.

29. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навч. посібн. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

30. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте СПб : Питер, 2008. 398 с.

31. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 352 с.

32. Брусилловський Л. С. Музикотерапія. Руководство по психотерапии. / Под ред. В. Е. Рожнова. Ташкент, 1985. 3-е изд., перераб. и доп. С. 273–304.

33. Ватаманюк Г. П. Музично-ігрова діяльність як засіб формування комунікативних умінь старших дошкільників. *Актуальні питання естетичного виховання молоді засобами музики* / Л. Гавриленко, М. Печенюк, О. Прядко, Т. Карпенко, С. Чайка, М. Федорова, М. Ярова. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. С. 164–195.

34. Ватаманюк Г. П. Спільні проекти вихователя та музичного керівника // Палітра педагога. 2008. №1 (45). С. 10–13.

35. Ватаманюк Г. П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2012. 152 с.

36. Ватаманюк Г. П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : практичний аспект : посібник / Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2013. 174 с.
37. Верховинець В. Весняночка. Київ : Музична Україна, 1989. 342 с.
38. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1978. 253 с.
39. Выготский Л. С. Психология искусства. Предисловие А. Н. Леонтьева; комментарии Л. С. Виготского, В. В. Иванова / под общей ред. В. В. Иванова. Москва. : Искусство, 1986. 3-изд. 574 с.
40. Выготский Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте : в 6 т.. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 480 с.
41. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф., Шевченко Ю. М. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 128 с.
42. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2001. 20 с.
43. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ. : ВЦ Академія, 2006. 256 с.
44. Воспитание гуманных чувств у детей / под ред. Л. Н. Прокопиенко, В. К. Котырло. Киев : Радянська школа, 1987. 174 с.
45. Восприятие музыки : сборник статей. / ред.-сост. В. М. Максимов. Москва : Музыка, 1980. 256 с.
46. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ. 2001. 20 с.
47. Гаврилюк С. М. Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі «школа-дошкільний навчальний заклад». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : наук.зб. УДПУ ім. П. Тичини. Київ : Наук. світ, 2004. Вип. 9. С. 202–208.
48. Гавриш Н., Богуш А. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2014. 160 с.
49. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2006. 119 с.

50. Галигузова Н., Смирнова Е. Искусство общения с ребенком от 2 до 6 лет. Советы психолога. Москва. Дрофа, 2004. 160 с.
51. Гаркавенко М., Станішевська Н. Музыка – джерело емоцій та почуттів // Мистецтво та освіта. 2003. №4. С. 26–37.
52. Гаспаров Б. Некоторые дескриптивные проблемы музыкальной семантики. *Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам*. Тарту, 1977. Вып. 8. С. 120–137.
53. Гербова В. В. Составление описательных рассказов : к методике обучения старших дошкольников описательным рассказам // Дошкольное воспитание. 1981. №9. С. 28–34.
54. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии : учебно- методическое пособие. Москва : Феникс, 2008. 430 с.
55. Годлевська Д. М. Розвиток рефлексії та креативності у процесі підготовки студентів до професійної комунікативної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : Черкаський національний університет, 2006. Випуск 88. С. 21–25.
56. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческих взаимоотношений. Київ : Политиздат Украины, 1989. 189 с.
57. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учебник. Москва : Высшая школа, 1988. 2-е изд. 320 с.
58. Гольберг М. Я. Потебня і проблема невимовного в поезії та філософії. *О. О. Потебня й актуальні питання мови та культури* : Зб. наук. праць. Київ : вид. дім Дмитра Бураго. 2004. С. 307–317.
59. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. до Базової прогн. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 160 с.
60. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Ін-т проблем виховання АПН України; редкол. : [О.В. Сухомлинська та ін.] Київ., 2006. С. 219–226.
61. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / отв. ред. В. Н. Янцева. Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. Изд. 4-е. 112 с.
62. Горимичкін А. І. Основи музичної мови. Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в

системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів). Мелітополь, 2005. 161 с.

63. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва : NB Магистр, 1993. 194 с.

64. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / упорядники О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Кузьменко. Харків : Ранок, 2021. 240 с.

65. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 159 с.

66. Дитяча розвага : українські народні пісні, забави та ігри. Київ: Музична Україна, 1993. 102 с.

67. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2016. 384 с.

68. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчителя : навч. посіб. / В. В. Андрієвська та ін.; Ін-т змісту і методів навчання, АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; [за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. Київ : [ІЗМН], 1997. 135 с.

69. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ЛПС ЛТД, 2010. 324 с.

70. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

71. Дуткевич Т. В. Психологічна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до організації сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарні студії Україна-Польща*: зб. наук. праць / [голова ред. колегії О. Завальнюк, С. Уліяш]. Кам'янець-Под. : Видавець Зволейко Д.Г., 2010. С. 237–244.

72. Дуткевич Т. В. Психологічні особливості розвитку дитячої творчості // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. Вип. 15. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ; гол.ред. Каньоса П.С. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2013. С. 251–256.

73. Дятленко Н., Гончаренко А., Шевчук А. Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ: метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.

74. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : Владос, 1999. 360 с.

75. Еманова З. Г. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у старших дошкільників : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2011. 20 с.

76. Жаровцева Т. Г. Эмоциональное благополучие ребенка как условие его полноценного развития и воспитания : метод. рекомендации. Одесса : ОГПИ. 1994. С. 18–22.

77. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

78. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. Москва : Педагогика, 1975, 111 с.

79. Замелюк М. Дозвольте дітям гратися. Роль дорослого в розгортанні вільної дитячої гри // Палітра педагога. 2021. № 5–6. С. 3–5.

80. Запорожец А. В., Неверович Я. З., Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.

81. Захарова Н. И., Авдеев В. М. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки // Высшая нервная деятельность. 1982. Т. 32. Вып. 5. С. 215–229.

82. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.

83. Захарченко В. Г. Мовленнєвий розвиток дошкільників в сюжетно-рольовій грі : навч.-метод. посіб. ; нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : 2001. 59 с.

84. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.

85. Зими́на А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие. Москва : Сфера, 2010. 320 с.

86. Зрожевская А. А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание. 1986. №12. С. 46–52.

87. Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина») : навч.-метод. посіб. /

Г. В. Беленька та ін. / за заг. ред Н. В. Кудикіної. Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. 2013. 220 с.

88. Ильина Г. А., Руднева С. Д. К вопросу о механизме музыкального переживания // Вопросы психологии. 1971. №5. С. 45–51.

89. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1984. 206 с.

90. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

91. Каган М. С. Музыка в мире искусства. 2 изд. перер. и доп. : учеб пособие для вузов. Москва : Юрайт, 2019. 218 с.

92. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : ПП Медведєв, 2007. 304 с.

93. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностично-розвивальний комплекс: навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2016. 384 с.

94. Карасьова К., Піроженко Т. Світ дитячої гри. Київ : Шкільний світ. 128 с.

95. Карпенко Л. А. Категориальный анализ понятий общения и коммуникации // Мир психологии. 2006. №4. С. 77–85.

96. Кириченко Н. Т., Науменко Т. І. Виховує мистецтво : актуалізація творчості дошкільників засобами мистецтва : метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 99 с.

97. Ключева Н. В. Общение. Дети 5–7 лет. Ярославль : Академия развития, 2006. 160 с.

98. Комиссарова Л. Н., Костина Э. П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. Москва : Просвещение, 1986. 144 с.

99. Коноваленко Т. В. Комунікативно-експресивний компонент професійних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : збірник наукових праць. Одеса, 2005. № 3–4. С. 61–69.

100. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ. : Стило, 2000. 336 с.

101. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вузів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

102. Кононова Н. Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. Москва : 1982. 360 с.

103. Крафт Б. Общие и онтогенетические аспекты совместного планирования как одной из форм коммуникации. *Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду*: Сб. / под ред. Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой. Москва : Изд-во АПН СССР, 1987. 245 с.

104. Крутий К. Термінологічне поле музичного заняття в дошкільному навчальному закладі // Музичний керівник. 2015. №11. С. 4–8.

105. Кудикіна Н. В. Психологія та педагогіка гри. Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. 2006. № 5–6. С. 27–50.

106. Кузьменко В. У. Соціальна компетентність дошкільнят : особливості, показники та шляхи розвитку // Дошк. виховання. 2001. №9. С. 11–12.

107. Кузьмінська Л. Ціннісна значущість музики в моральній соціалізації особистості // Рідна школа. 2003, 312. С. 40–41.

108. Кулачківська С. Є., Піроженко Т. О., Подоляк Л. Г. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника : метод, посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед, і вищ. пед. закл. / наук. ред. С. Є. Кулачківська. Київ : Світич, 2003. 40 с.

109. Лаврентьева Г. П. Культура общения дошкольников. Киев : Рад. шк., 1988. 128 с.

110. Ладивір С. О., Долинна О. П., Котирло В. П. Виховання гуманних почуттів у дітей. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 168 с.

111. Ладыженская Т. А. Живое слово : устная речь как средство и предмет обучения. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.

112. Ласунова С. В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки. Дис. канд. пед. наук : 3.00.02. Одеса, 2000. 189 с.

113. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 2-е изд. 365 с.

114. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. Москва-Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 538 с.

115. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. Москва: Изд-во МГУ, 1972. С. 472–499.

116. Летіла сорока по зеленім гаю : дитячі та молодіжні українські народні ігри : для серед. та ст. шк. віку. / упоряд. Г. В. Довженок. Київ : Молодь, 1990. 160 с.

117. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка Українського дошкілля : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 208 с.

118. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. 2 изд., перер. и доп. СПб : Питер, 2009. 276 с.

119. Лісовська Т. А. Диференційований підхід у взаємодії ДНЗ і батьків з музичного виховання дітей старшого дошкільного віку // Наука і освіта. 2011. № 4. С. 229–231.

120. Лісовська Т. А. Музичне виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Миколаїв: 2014. 356 с.

121. Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. Анализ признаков слухового образа. Москва : Наука, 1986. 128 с.

122. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Таллин : Александра, 1992. С. 76–89.

123. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2006. 45 с.

124. Луценко І. О. Дитина і дорослий. Вчимося спілкуватись : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Київ : Світич, 2008. 204 с.

125. Любан-Площа Б., Побережна Г. І., Белов. О. Музика і психіка : АДЕФ-Україна. 2002. 200 с.

126. Макаренко Л. В. Усе про театр і дитячу театралізовану діяльність. Київ : Шкільний світ. 2008. 128 с.

127. Маковецька Н. В. Шляхи активізації емоційно-забарвленої лексики у мовленні дітей дошкільного віку. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. : наук.-метод. центр вищої освіти. Київ, 2000. Вип. 28. С. 163–166.

128. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч посіб. 3 вид. доповнене і перероблене. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

129. Маліновська Н. В. До питання про розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільників. *Психол.-пед. основи гуманізації*

навч.-вихов. процесу в школі та вузі : збірник наукових праць / Міжнар. ун-т «РЕГІ» ім. С. Дем'янчука [та ін.]. Рівне, 2002. Вип. 3. С. 182–184.

130. Маркіна М. Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одесса : 1991. 19 с.

131. Маркова А. К. Психология языка как средства обучения Москва : Педагогика, 1974. 236 с.

132. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта, 2001. № 1. С. 12–13.

133. Матвієнко С. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.-метод. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. 106 с.

134. Машенко Н. М. Слово, музика, образ. Київ : Рад. шк. 1982. 96 с.

135. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 254 с.

136. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре / под ред. Т. А. Марковой. Москва : Просвещение, 1982. 128 с.

137. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие: комплексный подход : опыт, поиски, перспективы. Москва : Искусство, 1985. 318 с.

138. Методологическая культура педагога-музыканта : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др. / Под ред Э. Б. Абдуллина. Москва : Академия, 2002. 272 с.

139. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя. 3 изд., испр. Москва : Линка-Пресс, 2009. 94 с.

140. Михайлов М. К. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления. *Методическая культура педагога-музыканта* : учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. Москва : Академия, 2002, С. 139–145.

141. Михайлов М. К. Развитие музыкальных способностей детей. Москва : Академия развития, 2008. 240 с.

142. Михальська С. А. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 9, 2010. С. 115.

143. Мовленнєвий етикет і розвиток комунікативних здібностей старших дошкільнят : інтегровані заняття. / упор. В. Л. Сухар. Харків : Ранок, 2008. 80 с.

144. Могендович М. Р. К проблеме физиологии музыки (Акустико-моторные и моторно-висцеральные рефлексы). III Межкурортная научн.-практ. конф. по лечебной физкультуре и климатолечению. Ставрополь. 1966. С. 108–111.

145. Молодушкіна І. В. Кращі музичні ігри. Харків : Основа, 2009. 175 с.

146. Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку. Монографія. Одеса, 2002. 239 с.

147. Монтессори М. Школа для малышей. Москва : Мастер, 1992. 80 с.

148. Морозова В. Діяльнісний стиль мислення у лінгвістичних дослідженнях. *Вісник Харківського національного університету*. Серія : Романо-германська філологія. 2008. № 81. С. 41–45.

149. Морозов В. П. Искусство и наука общения : невербальная коммуникация : ИП РАН 1998, 160 с.

150. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

151. Музична діяльність майбутнього першокласника. Методичний аспект / упоряд. Н. В. Андрієнко, І. М. Сорокопуд, А. М. Щербак. Харків : Ранок, 2012. 144 с.

152. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник методичних матеріалів / упор. І. А. Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 104 с.

153. Мунирова Л. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : дис канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : 1993. 205 с.

154. Мясичев В. Н., Готсдинер А. Л. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показаний / Вопросы психологии. 1975. №1. С. 54–67.

155. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ : Магістр-S, 1996. 96 с.

156. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології. Київ, 1995. 103 с.

157. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. Москва : Наука, 1981. 111 с.
158. Немов Р. С. Психодиагностика. *Психология*. Москва : ВЛАДОС, 1998. В 3-х кн. Кн. 3. 640 с.
159. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение. Мимика, жесты, движения, позы. Пер. с англ. З. Замчук, А. Козлов, А. Кулаков [и др.]. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 512 с.
160. Нечай С. П. Музика навчас, виховує, оздоровлює: навч.-метод. посіб. Київ : Світич, 2012. 144 с.
161. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у вирішенні задач музичного виховання дітей. Професійна освіта. Словник : Вища школа. 2000. 380с.
162. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т / укладачі. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2008. Т. 1. 928 с.
163. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т / укладачі В Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2008. Т. 2. 928 с.
164. Новий тлумачний словник української мови у 3 т / укладачі В Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2008. Т. 3. 864 с.
165. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Київ : Либідь, 1990. 192 с.
166. Онкович Г. В. Комунікативно-діяльнісний підхід у компетентнісно-орієнтованому навчанні // Креативна педагогіка. 2011. Вип. 4. С. 98–04.
167. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія. Донецьк : Юговосток, 2009. 203 с.
168. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
169. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник / за ред. С. Тарасенко. Київ : Слово, 2010. 320 с.
170. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук] / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
171. Основи акторської майстерності. / упор. Л. А. Ряднова. Харків. Основа, 2009. 160 с.

172. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні з однолітками. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла та ін. ; за ред Т. О. Піроженко. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 76–95.

173. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навчальний посібник для самостійної роботи студента. Київ : Академвидав, 2011. 376 с.

174. Психологічне здоров'я дошкільників / укл. Прищеп Т. І. Харків : Основа, 2010. 239 с.

175. Павленко Т. Комунікативні аспекти емоційного розвитку дітей // Палітра педагога. 2003. №2. С. 19–22.

176. Падалка Г. Художнє пізнання: взаємодія сприймання, оцінювання і творення // Мистецтво та освіта. № 2. 2008. С. 4–7.

177. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

178. Педагогічний словник. / за ред. Ярмаченко М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

179. Поряд і разом: соціалізуємо старшого дошкільника : навч.-метод. посіб. / С. Васильєва та ін. ; за заг ред. Н. Гавриш. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 225 с.

180. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. Москва : Композитор, 1997. 162 с.

181. Печенюк М. А., Леонтьєв П. П. Дзвінки голоси. Музична хрестоматія. Пісенний матеріал. 1-2 кл. : навч. посіб. Тернопіль : АСТОН, 1999. 58 с.

182. Печерська Е., Полтавцева Т. Музичні ігри – осередок виховання дружніх стосунків у колективі // Початкова школа. 2003. №5. С. 24–27.

183. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Монографія. Київ. 244 с.

184. Пиз А., Гарнер А. Говорите точно. (Как соединить радость общения и пользу убеждения). Москва : Эксмо, 2006. 221 с.

185. Піроженко Т., Карасьова В. Ігрова діяльність дошкільника. Старший дошкільний вік: навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2014. 96 с.

186. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника : навчально-методичний посібник. Тернопіль. Мандрівець, 2010. 152 с.

187. Побережна Г. І. Музика в дитячій душі. Київ : Рада, 2007. 80 с.

188. Полякова В. Б. О возможности применения музыки для стимуляции умственной работоспособности. Физиологическая характеристика умственного и творческого труда (материалы симпозиума). Москва, 1993. С. 103–105.

189. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : автореф. дис канд. пед наук : 13.00.02. Одеса, 1995. 20 с.

190. Потебня А. А. Мысль и язык. Київ : СИТО, 1993. 192 с.

191. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие. / под ред. А. А. Головей, Е. Ф. Рибалко. СПб. : Речь, 2008. 704 с.

192. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. Київ. : Радянська школа, 1987. 124с.

193. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. Москва : Просвещение, 1966. 547 с.

194. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 1999. 19 с.

195. Разборщук К. Грати в музику і гратися музикою, або навчання за методом Тетяни Тютюннікової // Музичний керівник. 2012. №4. С. 17–23.

196. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. Москва : Педагогика, 1989. 216 с.

197. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект. / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2004. 128 с.

198. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2014. 238с.

199. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.

200. Ростовський О. Я. Методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти у контексті природи музичного сприймання. *Наукові*

записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

Психолого-педагогічні науки. 2015. № 1. С. 56–59.

201. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999. 720 с.

202. Руднева С. Д., Пасинкова А. В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения. Хрестоматия по телесно-ориентационной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. У. Ю. Баскакив. Москва : Смысл, 1997. 2-е изд. 159 с.

203. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.

204. Русова С. М. Нові методи дошкільного виховання. Вибрані твори. Київ Либідь, 1997. Кн. I. 269 с.

205. Сабанеев Л. Л. Музыка речи. Эстетическое исследование. Москва : Работник просвещения, 1923. 190 с.

206. Савченко Р. А. Змістовий компонент системи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2012. № 4. С. 241–245.

207. Савченко Р. А. Педагогічна взаємодія як основа музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників ДНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 16. «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики» : збірник наукових праць. Київ. : Вид-во НПУ ім. М.П Драгоманова, 2012. Вип. 16 (26). С. 114–118.

208. Садовенко С. М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.

209. Семеренський В. Дзига. Українські дитячі й молодечі ігри та розваги Харків : Друк, 1999. 500 с.

210. Семашко О. Соціологія естетичного виховання // Освіта і мистецтво. 2003. №3. С. 7–11.

211. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация: (Соц.-психол. концепция). СПб.: Изд-во С.-П. ун-та, 1995. 200 с.

212. Семиченко В. А. Психология общения. Киев: Магістр-S, 1998. 152 с.

213. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. Київ : Радянська школа, 1989. 58 с.

214. Соціальний розвиток дитини (старший дошкільний вік) / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська, О. А. Козлюк, Л. І. Кузьмук. Київ : Генеза, 2013. 88 с.

215. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. 1989. №3. С. 39–43.

216. Смирнова Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Учеб. пособие. Москва : Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.

217. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. В 3 т. Москва : Сов. композитор, 1981. Т. 1. 295 с.

218. Соцкая Е. Формирование эмоционально-выразительной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений живописи : дис канд. пед. наук : 13.00.08. Одесса, 2008. 274 с.

219. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. Київ : Знання, 2008. 245 с.

220. Степанова Т. М. Системний підхід до змісту передшкільної освіти. Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Педагогіка та психологія. Чернівці : ЧНУ, 2009. Вип. 433. С. 147–156.

221. Степанова Т. М., Лісовська Т. А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : Слово, 2012. 256 с.

222. Техніки і прийоми спілкування. Соціальна психологія : навч. посіб / Винославська та ін.; Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 25 с.

223. Субота М. В. Суб'єктні особливості емоційного сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку : збірник наукових праць. Вип. 5. Суми : Наука, 1997. С. 193.

224. Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Сиротенко А. Й. Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ : Всеукр. фонд «Добро», 2006. 43 с.

225. Сухомлинський В. О. Естетичне виховання і культура почуттів. . Виб. твори в 5 т. Київ : 1976. Т. 1. 496 с.

226. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. Москва : Педагогика, 1988. 173 с.

227. Тарасов Г. С. О коммуникативной природе музыкальных способностей // Вопросы психологии, 1987. № 3. С. 115–121.

228. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды в 2 томах. Москва : Педагогика. 1985. Т. 1. 328 с.

229. Тимошук С. В. Музично-дидактичні ігри в ДНЗ (за системою К. Орфа) // Обдарована дитина. Київ : СОЦИС. 2013. №10. С. 30–37.
230. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Москва: Просвещение, 1981. 111 с.
231. Трифонова О. С., Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку : монографія. Півден. наук. центр АПН України. Одеса, 2010. 239 с.
232. Український музичний фольклор та народні традиції в житті дошкільнят / уклад. Т. Науменко, І. Товма. Київ : ІСД, 1993. 96 с.
233. Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Речь человека в общении. Москва : Наука, 1989. 192 с.
234. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
235. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. С. 210–213.
236. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова. Москва : Музыка, 1996. 94 с.
237. Хаджирадєва С. К., Черненко Н. М. Діалогова комунікація : теорія та практика : навч. посіб. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. 202 с.
238. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку вміння будувати міркування. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Переяслав-Хмельницький, 2005. 18 с.
239. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по истории культуры / Пер., Сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; Комментар. Д. Е. Харитоновича. Москва : Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
240. Хміль С, Шабутін І. Зцілення музикою. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 138 с.
241. Черемисина-Ениколопова Н. В. Законы и правила русской интонации. Москва : ФЛИНТА, 1999. 520 с.
242. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. 160 с.
243. Шадриков В. Д. Способности человека. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. 288 с.
244. Шашина В. П. Методика игрового общения. Ростов-на-Дону, 2005. 280 с.
245. Шевчук А. Дитина у світі культури : орієнтири до освітньої лінії // Дошкільне виховання. 2012. №9. С. 15–18.

246. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : програма та навч.-метод. забезпечення хореографічної діяльності дітей від 3 до 7 років : навч.-метод. посібн. : 2-ге видання, без змін. Київ : Шкільний Світ, 2011. 128 с.
247. Шиліна Н. Є. Формування мовленнєво-комунікативної готовності дітей 5 років до навчання у школі // Наука і освіта. 2002. № 6. С. 143–147.
248. Шип С. Як передати словами зміст музики? // Мистецтво і освіта. 2001. № 2. С. 8.
249. Шторк К. Система Далькроза / пер. с нем. Петроград, 1924. 340 с.
250. Шуть М. Музичний керівник та учитель музичного мистецтва : нова інформація // Музичний керівник. 2011. №1. С. 4–9.
251. Шуть М. Школа ігромайстерності. Київ : Шкільний світ. Видавець Л. Галіцина, 2006. 128 с.
252. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. Москва : Творческий центр, 1998. 146 с.
253. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.
254. Якименко Л. Від людини «діючої» до людини «суспільної» // Дошкільне виховання. 2008. №7. С. 18.
255. Якимчук С. Методика музичного виховання : навч. посіб. Рівне : РДГІМ, 2003. 160 с.
256. Ямницький В. М. Основи глибинної психотерапії : навч.-метод. матеріали зі спецкурсу. Рівне : РДГУ, 2008. 16 с.
257. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до 6 років. / О. П. Аксьонова, О. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : МЦФЕР-Україна, 2019. 488 с.
258. Bruner J.S. From communication to language // Cognition. 1974/1975. Vol. 33. P. 225–287.
259. Garvey C., Kogan E. R. Social speech and social interaction: Egocentrism revisited // Child Development,. 1973. V. 44. N. 3. P. 562–568.
260. Garvey C. Play. Cambridge, Mass: Harvard Univer. Press, 1977. 133 p.
261. Goldman J. Game a social participation of preschool children in same versus mixed-age groups // Child Development, 1981. V. 52. № 2. P. 644–650.

262. Hartup W.W., Moore S.G. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications // *Early Childhood Research Quarterly*. 1990. V. 5 (1). P. 1–17.

263. Livingstone C. *Role Play in Language Learning*. Oxford, 1992. 94 p.

264. Oden S., Ramsey P. Implementing research on children's social competence: What do teachers and researchers need to learn? // *Exceptionality Education*. Canada. 1993. V. 3(1 & 2). P. 209–232.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Засоби невербальної комунікації

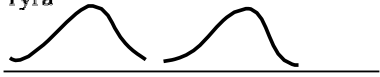


Відображення інотації в емоційних станах

Байдужість



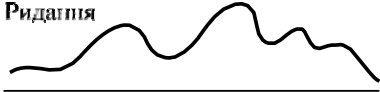
Туга



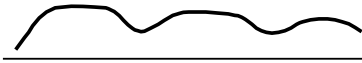
Спокій



Ридання



Радість



Боязнь



Споглядальне блаженство



Тривога



Захват



Жах



Пригніченість



Подив

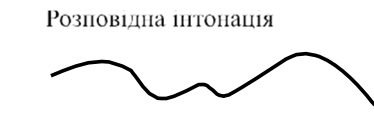
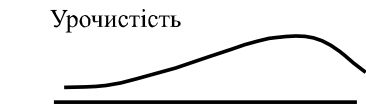
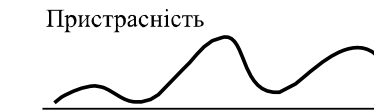
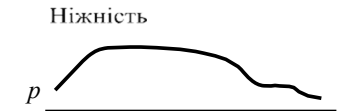
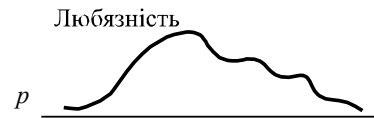
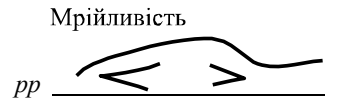
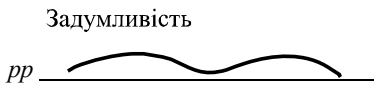
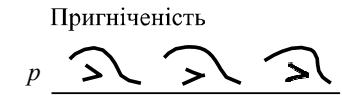
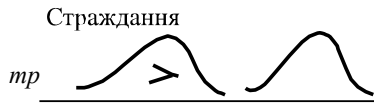
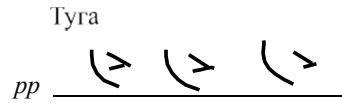
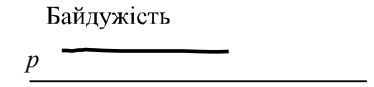


Страждання



Гнів





Джерело: Сабанєєв Л. Л. Музыка речи. Эстетическое исследование. Москва : Работник просвещения, 1923. 190 с.

Результати аналізу планування освітньої роботи з формування інструментальної складової спілкування старших дошкільників (за один навчальний рік)

Вид занять	Формування інструментальної складової спілкування								
	Розвиток емоційно-виразного мовлення (міміка, жести, поза, погляд)		Розвиток інтонаційно-виразного мовлення (швидкість, тембр, ритм, артикуляція, мелодика)		Розвиток невербального спілкування (простір, час, перебіг взаємодії)		Розвиток зв'язного мовлення		Кількість занять з використанням різних форм музичних ігор комунікативного спрямування
	К-сть планів	Всього занять	К-ть планів	Всього занять	К-ть планів	Всього занять	К-сть планів	Всього занять	
Розвиток мовлення (1 заняття на тиждень)	38 15,2%	9000	160 64%	9000	-	-	250 100%	8600 9000	6 2,4%
Художня література й мовленнєве спілкування (1 заняття на тиждень)	94 37,6%	9000	80 32%	9000	18 7,2%	5760	100 40%	7890 9000	9 3,6%
Ознайомлення з довкіллям (1 заняття на тиждень)	10 4,0%	9000	-	9000	-	-	60 24%	2880 9000	-
Музика (2 заняття на тиждень)	-	-	74 29,6%	-	24 9,6%	-	10 4%	24000	110 44%

Анкета для вихователів

1. Як Ви розумієте поняття «комунікативні уміння»? _____
2. Як Ви вважаєте, чи сформовані в дітей Вашої групи комунікативні уміння? В чому це проявляється? _____
3. Від чого, на Вашу думку, залежить рівень сформованості комунікативних умінь у ваших вихованців? _____
4. Які засоби спілкування вам відомі? _____
5. Які, на Ваш погляд, форми роботи з дітьми є найефективнішими для формування комунікативних умінь, чому? _____
6. Яким чином Ви здійснюєте роботу над формуванням комунікативних умінь старших дошкільників? _____
7. Які методи і прийоми використовуєте у роботі дітьми з метою формування у них комунікативних умінь? _____
8. Якого характеру труднощі виникають у старших дошкільників у процесі формування комунікативних умінь? Що їх спричиняє? _____
9. Які критерії сформованості комунікативних умінь старших дошкільників є найбільш показовими? _____
10. Які, на Вашу думку, види ігор найефективніше впливають на комунікативно-мовленевий розвиток старших дошкільників? _____
11. На заняттях з яких розділів програми Ви використовуєте музичні ігри? _____
12. Чи використовуєте у роботі над формуванням комунікативних умінь різні види музичних ігор. Які саме? _____

13. Ваші побажання щодо постановки проблеми та її вирішення в умовах ЗДО. _____

Дата _____ ЗДО _____

Освіта _____ Стаж роботи _____

Дякуємо за щирі відповіді, надані Вами!

Анкета для музичних керівників

1. Які види ігор використовуєте у процесі музично-виховної роботи з дошкільниками? _____

2. Які завдання Вам вдається вирішувати шляхом впровадження музичних ігор у практику роботи з дошкільниками? _____

3. З якою метою Ви використовуєте музичні ігри у роботі з дошкільниками? _____

4. Яку частку (%) часу на музичному занятті (під час МІД) діти витрачають на спілкування з музикою, з дорослим та з однолітками, чому?

Спілкування з музикою _____

Спілкування з дорослим _____

Спілкування з однолітками _____

5. Яким із засобів спілкування віддасте перевагу в роботі з дітьми над музичним твором? У музично-ігровій діяльності (вербальним, невербальним)? _____

6. Які із форм організації музичної діяльності дітей (музичне заняття, розвага, свято), на вашу думку, найбільше сприяють формуванню комунікативних умінь? _____

7. Які Ви знаєте спільні засоби виразності мови і музики та як вони впливають на розвиток комунікативного мовлення дошкільників? _____

8. Чи впливають поза, міміка, жести на характер та ефективність спілкування? Яким чином? _____

9. Чи завжди під час проведення музичних ігор приділяєте достатньо уваги формуванню комунікативних умінь вихованців? Так. Ні (потрібне підкреслити).

10. Які музичні ігри комунікативного спрямування найчастіше використовуєте у роботі з дітьми? _____

11. Що заважає (гальмує) використанню музичних ігор у Вашій роботі? _____

12. Чи виникають проблемні ситуації у вашій роботі, які потребують комунікативних рішень, як часто і як ви їх вирішуєте? _____

Дата _____ ДНЗ _____

Освіта _____ Стаж роботи _____

Дякуємо за надану допомогу!

Діагностичні завдання

Приклад 1. Завдання на визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей за когнітивно-ігровим критерієм

Завдання 1 «Подорож до країни ігор»

Мета. З'ясувати вміння дітей самостійно відтворити текст гри, пояснити її іншим, організувати гру, розгорнути сюжет гри.

Матеріали. Лист.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов лист від господаря Країни ігор – Грайлика. Послухайте, що написав вам Грайлик. (Вихователь читає лист) «Любі малята. У нашій країні сталося велике лихо. Під час буревію зникли всі наші ігри. І сьогодні всі три гральні зали нашої країни порожні. У першій залі зберігалися тексти ігор, у другій – пояснення до кожної гри, як потрібно грати, а у третій залі ми організовували ігри з дітьми і грали. Це була найвеселіша зала. Всі ми, мешканці Країни ігор, звертаємося до вас із проханням допомогти нам: «Приїдьте до нас – розкажіть і покажіть свої ігри, тоді наша країна оживе і мені знову буде весело». Діти разом із вихователем влаштовують три зали із стільчиків. Грайлик запрошує дітей в подорож: «Я запрошую вас, діти, до нашої Країни. У вагончики сідаймо, і в подорож вирушаймо. Всі готові до подорожі? (діти шикуються один за одним і під музику рухаються до стільчиків). Увага! Ми зупиняємося».

Варіант 1. Зупинка в першій залі: Дітям пропонують пригадати назву і текст своєї улюбленої гри. Грайлик на фланелеграфі ставить одну з геометричних фігур. У кінці підсумовує: «Ось, тепер ця зала вже не порожня. Гляньте скільки з'явилося ігор (показує на фланелеграф)».

Варіант 2. Зупинка у другій залі: Грайлик просить дітей навчити його, як грати в цю гру, пояснити її.

Варіант 3. Зупинка у третій залі: Грайлик просить дітей пограти з ним в цю гру. Хтось із дітей (по черзі) організовує гру, пояснює її.

Завдання 2 «Оживи реальну та казкову ситуацію»

Завдання. Оживи реальну та казкову ситуацію.

Мета. З'ясувати вміння дітей старшого дошкільного віку розігрувати реальні і казкові (за змістом художніх творів) ситуації.

Матеріал. Тексти знайомих оповідань і казок: «Друзі» О. Толстого, «Коза-дереза», «Лисичка-сестричка та Вовк-панібрат».

Процедура виконання. Варіант 1. Грайлик розповідає казку, вихователь пропонує дітям її інсценувати (Грайлик читає слова автора).

Варіант 2. Грайлик читає оповідання дітям, пропонує його інсценувати.

Завдання 3 «Грайлик на гостинах у дітей»

Мета. З'ясувати вміння дітей використовувати формули мовленнєвого етикету під час спілкування у грі.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них на гостини завітав Грайлик. Він прийшов запросити їх поїхати з ним у Країну казок. Потрапити туди можуть лише ті діти, які виконають завдання.

Варіант 1. Грайлик читає текст, а діти продовжують незакінчені речення «До казкової Країни завітали гості з іншої планети. Вони ступили на землю і тихо привіталися... (формула мовленнєвого етикету в ситуації привітання). Жителі країни радісно і голосно відповіли... Як же їх звати? – подумали мешканці країни, і один із них вирішив запитати... (формула мовленнєвого етикету в ситуації знайомства). Діти по черзі відповіли. Жителі країни були радісними і веселими. Вони попросили гостей залишитись і пограти з ними у гру, сказавши ... (формула мовленнєвого етикету – прохання). Діти разом із жителями казкової країни почали грати в цікаву гру. Але раптом Мишко ненавмисне штовхнув Оксанку. Він зупинився й вибачився, промовивши... (формула мовленнєвого етикету – вибачення). Гра продовжилася. Мешканцям країни сподобалися діти і вони із захопленням сказали... (формула мовленнєвого етикету – комплімент). Аж ось уже час їхати додому. Діти чемно попрощалися з мешканцями казкової країни і вирішили запросити їх до себе в гості... (формула мовленнєвого етикету – запрошення).

Варіант 2. Грайлик пропонує дітям познайомитися з мешканцем Країни казки та запросити його до себе на День народження. Діти поділяються на пари. Одна дитина виконує роль мешканця казкової країни. Вони будують діалог. Пари міняються місцями.

Приклад 2. Завдання на визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей за емоційно-виразним критерієм

Завдання 1 «Допоможемо Незнайці»

Мета. З'ясувати вміння дітей використовувати у мовленні інтонаційні засоби виразності: окличну, питальну та розповідну інтонації, різну силу голосу, логічні наголоси.

Матеріал. Лялька Незнайко.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них завітав Незнайко. Його посилають на планету Марс, де він зустрінеться з її жителями, які захочуть дізнатися, хто такий Незнайко, де його Батьківщина.

Варіант 1. Незнайко просить дітей показати як правильно вимовляти речення-звертання і відповіді на запитання про планету Земля з різною інтонацією (окличною, питальною, розповідною).

Варіант 2. Незнайко просить дітей потренуватися з ним говорити фрази і речення з різною силою голосу (у разі, якщо він прибуде на планету, коли всі спатимуть, або ж святкуватимуть). Вихователь звертає увагу дітей на те, як змінюється суть висловлювань із зміною логічних наголосів. Незнайко здивовано, але наполегливо разом із дітьми повторює сказане вихователем: Чи є хтось на цій планеті? Хто мешкає на Марсі? Хтось мешкає на Марсі?

Завдання 2 «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів»

Мета. З'ясувати вміння дітей використовувати у мовленні невербальні засоби виразності.

Матеріал. Лялька Незнайко.

Процедура виконання. Вихователь продовжує історію про подорож Незнайка, повідомляючи дітям про те, що хлопчик повернувся із Марсу дуже засмучений, оскільки там ніхто не спілкується голосом, а лише мімікою і жестами, чого він не вміє. Тому Незнайко просить вас навчити його розмовляти без слів, тобто жестами і мімікою.

Варіант 1. Незнайко просить дитину показати йому жестами: вітання, запрошення, подяку, прохання, заборону, прощання.

Варіант 2. Незнайко просить дитину мімікою показати, що вона весела, здивована, сумує, боїться, гнівається тощо.

Варіант 3. Діти мімікою і жестами будують діалог за ситуаціями: «Зустріч друзів на вулиці», «В театрі», «У крамниці» тощо.

Завдання 3 «Сюжетні картинки»

Мета. З'ясувати уміння дітей розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні.

Матеріал. Сюжетні картинки (Рис.1-5) [247, с. 287].

Процедура виконання. Дитині пропонують картинки із зображенням позитивних і негативних вчинків однолітків і просять розкласти їх так, щоб з одного боку лежали ті, на яких зображені гарні вчинки, а з іншого – погані. Розкладаючи картинки, потрібно обґрунтувати свій вибір (чому саме так?).

Примітка. Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксуються емоційні реакції дитини та її пояснення. Дитина має дати моральну оцінку зображеним на картинці вчинкам, що дасть можливість з'ясувати її ставлення до морально-ціннісних норм. Особлива увага приділяється оцінці адекватності емоційних реакцій на морально-ціннісні норми: позитивна емоційна реакція (посмішка, схвалення) на вчинок і негативна емоційна реакція (засудження, обурення) – на аморальний вчинок.

Опрацювання результатів. 0 балів – дитина неправильно розкладає картинки (в одній стороні опиняються картинки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або ж відсутні.

1 бал – дитина правильно розкладає картинки, але не може пояснити свої дії; емоційні реакції неадекватні.

2 бали – дитина правильно розкладає картинки; обґрунтовує свої дії, емоційні реакції адекватні, але виражені слабо.

3 бали – дитина обґрунтовує свій вибір (можливо, називає моральну норму); емоційні реакції адекватні, яскраво виражені, проявляються у міміці та активному жестикулюванні.

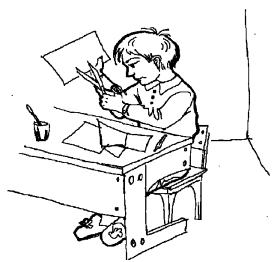


Рисунок 1

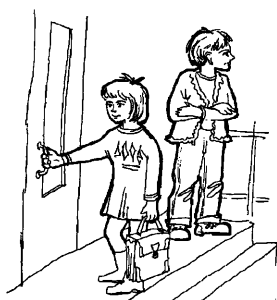
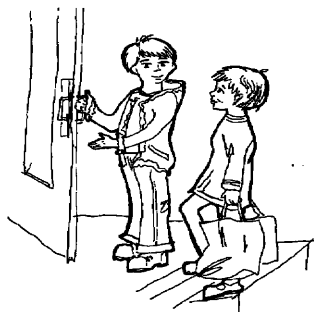


Рисунок 2

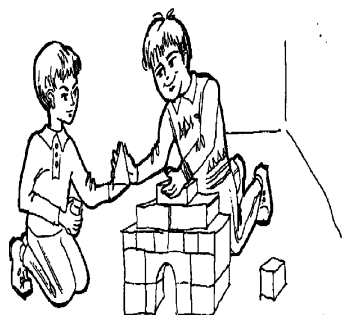


Рисунок 3



Рисунок 4



Рисунок 5

Приклад 3. Завдання на визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей за комунікативно-діяльнісним критерієм.

Завдання 1 «Подарунок на День народження»

Мета. З'ясувати вміння дітей будувати діалог в ситуації «розмова по телефону».

Матеріал. Телефон.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям послухати розповідь: «Це було восени. В одному будинку жили діти: Назарко, Дмитрик, Мишко, Денис і Маринка. Вони були друзями. Завтра у Маринки будуть уродини. Вона запросила всіх друзів до себе на гостини. – Що ж мені подарувати Маринці?, – вголос сам до себе промовив Назарко. Хлопчик вирішив зателефонувати Дмитрику, щоб

довідатися, чи той придбав подарунок, а якщо ні, то піти разом у крамницю і купити для Маринки подарунок. Назарко набрав номер телефону і почав розмову. Вихователь пропонує дитині взяти на себе роль Назарка і зателефонувати Дмитрику (Мишку, Денису).

Завдання 2 «Зустріч трьох друзів»

Мета. З'ясувати вміння дітей будувати діалог, трилог, полілог у процесі гри в ситуації «зустріч трьох друзів».

Процедура виконання. Вихователь продовжує розповідь: «Назарко запропонував Мишку зустрітися з ним і Дмитриком, щоб домовитись, який подарунок подарувати Маринці. Хлопчики зустрілись і почали розмову...». Вихователь пропонує трьом дітям обрати ролі Назарка, Мишка, Дмитрика і розпочати розмову-обговорення подарунку для Маринки.

Завдання 3 «В іграшковій крамниці»

Мета. З'ясувати вміння дітей вести полілог у ситуації «вибір подарунку».

Матеріал. Іграшкова крамниця, іграшки, подарункові предмети, каса.

Процедура виконання. Розповідь вихователя: «Довго діти обмірковували, що подарувати Маринці і вирішили запросити ще й Мишка щоб купити один подарунок від усіх друзів Маринки. Діти домовилися зустрітися в іграшковій крамниці...» Влаштовується іграшкова крамниця: діти виконують ролі Назарка, Дмитрика, Мишка, продавця, касира.

Вихователь: «Зустрілися діти всі разом і пішли до крамниці. Ой, стільки іграшок, гарних речей. Діти спочатку привіталися з продавцем, а потім розглядали подарунки, обговорювали, прицінювалися, просили поради у продавця, що їм купити. Зараз, діти, ми пограємо в гру «В іграшковій крамниці». Вихователь розподіляє ролі, починається гра.

Завдання 4 «На гостинах»

Мета. Виявити вміння дітей вести полілог у ситуації «вітання».

Матеріал. Святково прибраний стіл, подарунки.

Процедура виконання. Вихователь: «Друзі вийшли із крамниці задоволені. Адже у них такі красиві подарунки. Хлопці пішли відразу вітати дівчинку. Маринка вже чекала гостей...» Вихователь пропонує

відтворити розмову дітей, які прийшли в гості на День народження Маринки.

Завдання 5 «Всезнайко на гостинах у дітей»

Мета. З'ясувати вміння дітей будувати такі типи діалогу, як запитання-відповідь.

Матеріал. Лялька Всезнайко, картинки із зображенням тварин.

Процедура виконання. Вихователь: «До нас завітав Всезнайко, він приніс із собою дуже багато різних картинок. Всезнайко пропонує пограти в таку гру: кожна пара дітей отримує 10 картинок, по 5 кожному. Спочатку перша дитина показує партнеру свої картинки. До кожної картинки продумує якомога більше запитань, щоб дізнатися все про зображене на картинці. А потім друга дитина показує свої картинки і запитує про зображене на них. Виграє той, хто більше сформулює запитань до кожної картинки.

Завдання 6 «Запитай, що незрозуміло»

Мета. З'ясувати вміння дітей будувати діалог типу: повідомлення – запитання, спонукання – повідомлення.

Матеріал. Лялька Всезнайко, листи – загадки з незакінченим текстом.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє, що Всезнайко приніс багато листів, які він одержав від своїх друзів. Це не прості листи, а листи -загадки, відгадати які вам допоможуть поставлені вами запитання. Якщо ви правильно продумаєте запитання, ви легко відгадаєте загадку. Наприклад: лист-загадка «У лісі»: Івасик заблукав у лісі, він швидко біг вперед, але ліс став ще більш густим і темним. Івасик не помітив, як потрапив у справжні лісові хащі. Раптом щось тріснуло, хлопчик озирнувся і побачив, що із хащів визирає морда.... Хлопчик завмер.

Якого звіра побачив Івасик? Дітям пропонується звернутись із різними уточнювальними запитаннями про тварину.

Завдання 7 «Похід у театр»

Мета. З'ясувати вміння дітей будувати діалоги типу: діалог-домовленість, діалог-розпитування, обмін враженнями, діалог-обговорення.

Матеріал. Лялька Маша, іграшковий телефон, афіша, фотографії.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них у гості завітала Маша із казки «Маша і Ведмідь». Вона принесла афішу-запрошення та фотографії з виступами лялькового театру. Одне запрошення для двох дітей. Тому необхідно спочатку домовитися про зустріч по телефону з тим, з ким би ви хотіли піти в театр, розпитати у Маші, де відбуватиметься вистава і як туди можна потрапити.

Варіанти: а) вихователь пропонує парі дітей по телефону домовитися про зустріч та похід до театру. Діти по телефону ведуть між собою діалог;

б) вихователь пропонує дітям по черзі розпитати у Маші, як можна потрапити до театру;

в) пригадати попередній похід до театру і поділитися враженнями від побаченого з товаришем;

г) вихователь пропонує дітям розглянути картинки, на яких зображені казкові персонажі, і розповісти про них.

Організаційно-методична система формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

Зміст роботи у I кварталі

Етапи		Мета	Завдання (напрям)	Період проведення	Уміння	Домінуючі за-соби, їх види	Форми організації, методичне забезпечення системи					Методи, прийоми	
Мета		Завдання (напрям)	Період проведення	Уміння	Домінуючі за-соби, їх види	Оптимальні кінестичні	Вправи	Ігрові столи	Ігри	Заходи	Завдання долому	Методи, прийоми	
1. Організаційно-інформаційний		Сприяти збагаченню емоційно-чуттєвого досвіду дошкільників	Знайомити з основними емоціями; спонукати до уявлювання власних емоцій та умінь адекватно їх виражати; розпізнавати й розуміти емоції інших	І квартал Весеня	Розрізняти настрої по-чуття, стани Емоції: уваги, інтересу, зосередженості, подиву	Міміка, погляд	Мімічна гімнастика	Гаряче-холодне, Ситуативний подив, Цікавий.	Піктограми, Стій	Бесіда: Як можна спілкуватися без слів. Емоції подиву у психологічних настрий	Бесіда – Способи підвищення настрою. Етюд-сторіриз	<p>Методи: показ і пояснення; бесіда; порад; екскурсії (збагачення вражень); прикладі, досвід; вправлення у вправничий підхід до дітей; спонукання до співпереживання; диференційований підхід до дітей; групова та індивідуальна психокорекційна робота з навчочою формуванням саморегуляції й аутогенного, позитивне мислення; педагогічна активність.</p> <p>Прийоми: творення умов до відповідної гри; розглядання місторак; знаходження нових шляхів влучення змісту; показ поняття; пошук асоціацій, асоціювання, вхождення в роль; думка про приємне, розповідь, розповідь про причини, розповідь без слів.</p>	

Зміст роботи у II кварталі

Етапи	Мета	Завдання (напрямок)	Період проведення	Уміння	Домінуючі засоби, їх види	Форми організації, методичне забезпечення системи					Методи, прийоми						
						Вирави	Ігрові етюди	Ігри	Заходи	Завдання до добору							
2. Репродуктивно-діяльнісний	Занурювати дітей в активну музично-ігрову діяльність	Зайомити з голосовими характеристиками мови і музики; активувати їх у мовленні, природно виражати власний душевний стан, наміри і почуття	II квартал	Розрізняти голосові характеристики мовлення: швидкість, гучність, артикуляція, тембр, інтонація, ритм, паузи, покашлювання, сміх, плач, згхання	Акустичні	Кумедне мавпяче. Зміни голос	Програвання ситуацій. Козенята і Вовк	Голоси предметів. Жмурки. Загадковий дзвін. Сніжка-чарівницка. Тихо-голосно. Коло насторойв	У музичній студії – оркестрові фантазії	Програвання ситуацій. Відгадай за звуком	Методи: показ способу дії сенсорного обстеження у супроводі роз'яснення, порівняння і співставлення; тренування у навчальних навчаннях; порівняння і співставлення ситуацій; парного і паралельного навчання; з'ясування ситуації.	Методи, прийоми					
													Повтори. Мудрець	Дотик швастя	Золотий клешик. Зачарована квітка. Концерт у поларунок	Грайлікові іменни – ігри: Подарунок, Чарівний стілець, Скарби серця, Морська фігура	Крок-слівце. Дзеркало
													Хто як іде. Зроби так. Зобрази назване	Відтвори казку. Веселі клоуни. Грібники	Пантоміма. Ну-мо, у марш! Коло. Зустріч казкових героїв. Відважні вершники	Танцювальний марш: Вільний танець, Дзеркальний танок, Програмовий танок.	Іноземці, чарівник
			Листопад	Сприймай та відтворювати емоційно-змістову інформацію	Оптико-кінестичні – пантомімка (виразність рухів і пластики); акустичні							Методи: показ способу дії сенсорного обстеження у супроводі роз'яснення, порівняння і співставлення; тренування у навчальних навчаннях; порівняння і співставлення ситуацій; парного і паралельного навчання; з'ясування ситуації.					
			Грудень		Паралінгвістичні							Методи: показ способу дії сенсорного обстеження у супроводі роз'яснення, порівняння і співставлення; тренування у навчальних навчаннях; порівняння і співставлення ситуацій; парного і паралельного навчання; з'ясування ситуації.					
			Січень	Володіти словесно-музичними засобами виразності, адекватно застосовувати їх у спілкуванні	Паралінгвістичні							Методи: показ способу дії сенсорного обстеження у супроводі роз'яснення, порівняння і співставлення; тренування у навчальних навчаннях; порівняння і співставлення ситуацій; парного і паралельного навчання; з'ясування ситуації.					

Зміст роботи у III кварталі

Етапи	Мета	Задання (напрям) роботи	Період проведення	Уміння	Домінуючі засоби, їх види	Форми організації, методичне забезпечення системи				Методи, прийоми	
						Вправи	Ігрові етюди	Ігри	Заходи		Завдання доламу
3. Оцінно-творчий	Залучати дітей до оцінної музично-комунікативної діяльності та до співрозмовності. Підводити до: розуміння її значення та цінності характерів людей, персонажів музично-літературних творів, мотивів їх вчинків; участі у творчій діяльності та співрозмовності з ними; стимулювати дитячу творчість.	III квартал	Період проведення	Вербалізуючи власні уявлення, складати ігрові сюжети з використанням набутих умінь невербального і вербального спілкування	Акустичні, оптико-кінестичні, такесичні, проксемічні, вербальні	Повторення мімчів, вправ, Орастор, Хола і настрої	Колі мені добре. Концерт без слів	Зробити по-іншому. Творче коло. Гра з шляпою. Наші правила. Я – актор. Художник. У телестудії	Постановка казки, дитячої опери за вибором педагога	Слівце за словцем. Ім'я у казці	Методи: показ способу дії і пояснення, оволодіння моральними нормами у свідомій діяльності; вправлення у практичних видах; створення ситуацій виступу; умисні помилки виконавця; переконання; оцінка й самооцінка результатів діяльності; емоційної драматургії (цінність занять), педагогічна активність (вплив). Методи: створення умов до відповідної гри, обмін ролями; режисування виконавця; матеріалізація думки через казкові персонажі, впрямління проблемно-позитивних завдань; пошук та уявні ситуації; критичне оповідач, підбуда орастор; пряма питання.
				Вивчати ініціативу у спілкуванні, оцінюванні та давати етичний коментар діям і вчинкам однолітків, персонажів ігрових музично-літературних творів, їх емоційних станів.	Музика й емоції. Одроквення. Орастор.	Кошеня. Двоє друзів. Упертий хлопчик.	Музичний оглядач. Інтерв'ю. Гастролер-музикант. Круглий стил. Композитор. Магазин музичних іграшок. Плутовина в цирку.	Гінесшоу журналіст. Домашній театр	Юний журналіст.		
				Орієнтуватися у просторово-часовому ракурсі спілкування та зв'язати на власне адекватне застосування елементів тактильних відчуттів, на використання їх співрозмовником; помічати неточності й алогічність у передачі інформації	Дрохемічні: тип відстані (пінгвіне, особистісне, соціальне, публічне спілкування); розташування партнерів, тип території, тривалість. Такесичні: дотик (погляджування, рукоствисання, поплескування, обійми, пошлунок).	Рольова гимнастика	Хто це? Люблячі батьки. Фляга сну і Сонце. Почуття	Зіпсований телефон. В подон зар. Відгадавай. Веселі танцюристи. Кішка і шака. Рибалка і рибаки. Електричний струм. Катерина і Василь	Пісенний вернісаж тварин.	Маленькі чоловічки, Зображення тварин.	

Зміст роботи у ІV кварталі

Етапи	Мета	Завдання (напрям) роботи	Період проведення	Уміння	Домінуючі засоби, їх види	Форми організації, методичне забезпечення системи				Методи і прийоми
						Вправи	Ігрові етюди	Ігри	Заходи	
Довільно-комунікативний (самостійно-коригуючий)	Довільно й адекватно застосовувати набуті вміння й навички у гурь-якому виді діяльності	Активізувати у мовленні дітей різні засоби спілкування та їх адекватне застосування; спонукати дітей до самостійного вживання в їх ігровий репертуар ігор комунікативного спрямування; сприяти провам позитивної взаємодії	IV квартал <i>Листопад</i> <i>Червень</i>	Виявляти ініціативу у спілкуванні; визнавати однопітка як партнера у спільній діяльності; самостійно формувати правила, ефективного спілкування (дружби, ввічливості; встановлювати і зміцнювати стосунки з однопітками через діалогову взаємодію; застосовувати різні моделі співапці у спільній діяльності (міжособистісну, публічну, дистанційну)	Оптико-кінестичні (міміка, погляд, поза, жести, пантоміміка). Акустичні (паралінгвістичні). Процесмічні: тип відтання (інтимне, вчливість; особистісне, соціальне, публічне спілкування); розташування партнерів, тип території, тривалість Такесмічні: логіки (поглядкування, рукопискування, поплескування, обійми, пошлунок)	Театр зрив. Гармонійний танок. Біографія за фото-графією. Водяний карнавал	Королівський бал. Зустріч випускників. Посідуюча нітка	Незнайки. Покази прислів'я. Збіральні гри. Співасмо разом. Музична розвиваються. Мак. Мозайка. Один, два, три – замри. Знайди своє місце. Не сваряться. Кіт Василько. Адам і Єва. Переповнений автобус. Бабуся Меланка	У гості до імпровізації. У театрі пісні й релієзні. Відшн-Співасмо черешні розвиваються. Мак. Горобейко і сестричка. Дошк. Весела заробітка. Адам і Єва. Це диво – дивне – театр	<i>Методи:</i> практичне залучення до виконання правил мовленнєвого еткету під час спілкування й колективного співапці; тренінги, створення проблемних ситуацій; екскурсії; асоціовані, прикладі дорослі; схвалюення; захоочення; оцінка й самооцінка результатів діяльності; паравельного навчання. <i>Прийоми:</i> позитивна установка; самостійне комбінування засобів асоціованія; перформулювання; квітка-фантасерка; продовженія літературного твору або життя його персонажів; запрошенія поетів; реклама.

**Перспективний план проведення роботи з формування
комунікативних умінь старших дошкільників у процесі
музично-ігрової діяльності**

Місяць	Тиждень	Заняття / розвага	Тематичний проєкт	Інтеграція засобів формування
Вересень	1	Емоція радості	Здрастуй, рідний садочку!	Музика, мовленнєве спілкування, художня література
	2	Емоції смутку, горя, печалі	Здоров'я та хвороба	Музика, мовленнєве спілкування, художня література
	3	Емоція гніву	Мої права	Музика, мовленнєве спілкування, художня література
	4	Емоція страху	Кожен предмет має свій секрет	Музика, мовленнєве спілкування, художня література, ознайомлення з довкіллям
Жовтень	1	Емоційні стани радості, гніву, подиву, суму, спокою у міміці	Ми та наші емоції	Музика, мовленнєве спілкування, художня література
	2	Вираження емоцій радості, гніву, подиву, суму, спокою в пантоміміці та інтонації	Наша старша група	Музика, мовленнєве спілкування, художня література, образотворче мистецтво
	3	Емоції та вчинки	Моя сім'я	Мовленнєве спілкування, художня література, музика
	4	Інтенсивність прояву емоційних станів	Країна дитинства	Художня література, образотворче мистецтво, музика
Листопад	1	Позитивні й негативні емоції та їх вираження засобами художньої виразності	Світ мистецтва	Художня література, образотворче мистецтво, музика
	2	Емоції страху, сорому, інтересу	Цікаве поряд з нами	Мовленнєве спілкування, образотворче мистецтво

Місяць	Тиждень	Заняття / розвага	Тематичний проєкт	Інтеграція засобів формування
	3	Прогулянка до лісу» (екосеанс)	Природа лісу	Ознайомлення з природою, музика
	4	«Подорож у царство золотої рибки»	Природа планети Земля	Ознайомлення з природою, музика, образотворче мистецтво
Грудень	1	Чому соловей співає вечорами (за мотивами однойменної казки С. Рунге)	Птахи нашого краю	Музика, художня література
	2	Подорож до планети Музика	У світі звуків	Музика, мовленнєве спілкування
	3	Україна-рідний край	Моя Батьківщина	Художня література, музика, образотворча діяльність, мовленнєве спілкування
	4	Українська народна казка «Івасик-Телесик» (художня література)	Театр	Художня література, музика
Січень	1	Танцювальний марафон	Зимові свята	Музика, хореографія
	2	У концертній студії (музично-поетичні фантазії на тему «Зима»)	Зимові свята	Музика, художня література
	3	Настрої і почуття у казці (заняття-розвага за мотивами казки О. Пушкіна «Казка про царя Салтана»)	У бібліотеці	Художня література, музика, мовленнєве спілкування
	4	«Оркестрові фантазії» – музикування казки Р. Рісмана, «Засць-Сонько», української народної казки «Колобок»	Музика в казці	Художня література, музика
Лютий	1	Почуття і музика	Наші почуття	Музика, образотворче мистецтво, ознайомлення з природою

Місяць	Тиждень	Заняття / розвага	Тематичний проєкт	Інтеграція засобів формування
	2	«Настрої у природі» – 1. «Настрої у природі» – 2	Явища природи	Музика, художня література, ознайомлення з природою, образотворче мистецтво, музика
	4	«Вітаємо іменинників»	Щасливі миті мого життя	Музика, художня література, мовленнєве спілкування
Березень	2	«Що ми знаємо про себе»; «Наші почуття»; «Характер»	Ми такі різні	Музика, мовленнєве спілкування, валеологія
	4	«Якого кольору музика» (комбіноване)	Кольори навколо нас	Музика, образотворче мистецтво, мовленнєве спілкування
Квітень	1	«Зустріч із органом» (флейтою, народною піснею, митцями) (екскурсії)	Темниці мого міста	Музика, розвиток мовлення, ознайомлення з довідками
	2	«Поєднання почуттів у музиці й живописі»	Людина і мистецтво	Музика, образотворче мистецтво, художня література
	3	«Взаємини з друзями» «Довіра»	Мої друзі	Художня література, розвиток мовлення, мовленнєве спілкування, музика
	4	«У світі музичної гри»	Мої ігри та іграшки	Музика, розвиток мовлення, мовленнєве спілкування
Травень	1	«Крамниця музичних іграшок»	У магазині	Музика, мовленнєве спілкування
	2	«Впізнаємо рухи та голоси тварин»	Цей дивовижний тваринний світ	Ознайомлення з природою, розвиток мовлення, мовленнєве спілкування, музика
	3	«Портрети казкових героїв мовою мистецтва» за мотивами казки Л.Толстого «Золотий ключик»	На гостинах у казки	Художня література, музика, розвиток мовлення

Місяць	Тиждень	Заняття / розвага	Тематичний проєкт	Інтеграція засобів формування
	4	Бесіда за картиною В. Васнецова «Альонушка»	У картинній галереї	Образотворче мистецтво, розвиток мовлення, музика
Червень	1	Ігровий сеанс «Мої улюблені ігри»	Здрастуй, літо!	Музика, мовленнєве спілкування, фізична культура
	2	У гості до імпровізації	Звуки літа	Музика, розвиток мовлення
	3	Лялькова вистава «Як півень сонце розбудив», автор невідомий	Чарівний світ музики й театру (тематична декада).	Художня література, музика
	4	«У театрі народної пісні й гри» (на матеріалі народних хороводних ігор)	Чарівний світ музики й театру (продовження тематичної декади).	Музика, мовленнєве спілкування
Листопад	1	Ігровий сеанс «Гра весела кличе нас»	Зростаємо здоровими	Музика, фізична культура, мовленнєве спілкування
	2	Інценізація казки «Сердце левеня» І. Маргулян	Уміє дружити	Художня література, мовленнєве спілкування, музика
	3	Історія з Бомчиком (заняття-розвага)	Цирк	Розвиток мовлення, музика, фізична культура
	4	Коцерт «Пісенна веселка дитинства»	Ми і пісня	Музика, художня література, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення, фізична культура

Перелік музичних творів, використаних у роботі
(подано у порядку їх використання)

I етап

- Посмішка. В. Шаїнський, М. Пляцковський.
- Урожай (пісня-танок). Б. Гундарєв, В. Антонова.
- Нова лялька («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
- Хвороба ляльки. П. Чайковський.
- Мелодія Флейти з опери Х. Глюка «Орфей і Еврідіка».
- Клоуни. Д. Калевський.
- Вечір. С. Прокоф'єв.
- Не давайте суму жити («Дитячий альбом»). Н. Май.
- Галя по садочку ходила. Укр. нар. пісня, опрацювання Л. Ревуцького.
- Пісня Карабаса-Барабаса. О. Рибніков, Б. Окуджава.
- Психогімнастика (музичний проєкт). В. Лисенко.
- Івасик-Телесик. Казка. Проєкт Т. Нагрій., Ю. Рижов.
- Фонограми грому, дощу.
- Музика з м/ф «Гидке каченя». Е. Колмановський.
- Оперна версія до казки «Гидке каченя». С. Прокоф'єв.
- Музика до гри «Мисливці та зайці». О. Тілічєєва.
- Музика до казки «Троє поросят». М. Меєрович.
- Музика з м/ф «Малюк і Карлсон». Г. Гладков.
- Музичний супровід до гри «Вовк і козенята». В. Лисенко.
- Святковий марш. А. Філіпенко.
- Музика до казки «Три ведмеді». Г. Гладков.
- Музика з м/ф «Дюймовочка». Н. Богусловський.
- Перший сніг. Н. Май.
- Музика до казки «Котик і Півник. В. Полянський.

Музика із м/ф «Мийдодір» (за мотивами казки К. Чуковського).
Ю. Левітін.

Музика балету «Коник горбоконики» за мотивами казки Є. Єршова.
І. Щедрін.

Музика до гри «Діти і дощик». В. Лисенко.

Політ джміль. М. Римський-Корсаков.

Романс Антоніди» з опери «Іван Сусанін. М. Глінка.

Музика з м/ф «Царівна Жаба». Ю. Левітін.

Баба Яга (сюїта «Картинки з виставки»). М. Мусоргський.

Баба Яга («Дитячий альбом»). П. Чайковський.

В печері гірського короля (з опери «Пер-Гюнт»). Е. Гріг.

Частівки Бабусь Ягусь із м/ф «Літаючий корабель».
М. Дунаєвський, Ю. Ентін.

Музика моря. Патанаси Вангеліс.

Шторм. А. Вівальді.

Карнавал тварин. Акваріум. К. Сен-Санс.

Старовинна французька пісня («Дитячий альбом»).
П. Чайковський.

Танець маленьких лебедів» із балету «Лебедине озеро».
П. Чайковський.

Ми веселі медузи. М/ф «Великий Ух». І. Габелі.

Музика до гри «Рибалки і рибки». Ю. Рожавська.

Вступ до балету «Спляча красуня». 1 ч. П. Чайковський.

Чаклун. Г. Свіридов.

Утіха. М. Роуланд.

Музика до казки про Царя Салтана. М. Римський-Корсаков.

II етап

Дрібушечки. Українська народна потішка.

Вальс квітів. П. Чайковський.

Марш. А. Філіпенко.
Музика космосу (тема польоту). О. Рибніков.
Музика космосу (релакс). В. Вершинін.
Ведмідь. К. Мясков.
Пісня Лисички, пісня Зайчика з опери «Коза-Дереза». М. Лисенко.
Музика з м/ф «Коза і семеро козенят» (за укр. нар. казка). А. Айвазян.
Дощик. В. Косенко.
Дощик. Т. Шутенко.
Пташка. Е. Гріг.
Перегукування пташок. Ж. Рамо.
Синичка. М. Красєв.
Зима («Пори року»). А. Вівальді.
На трійці («Пори року»). П. Чайковський.
Вечір. С. Прокоф'єв.
Увечері. Р. Шуман.
Метелик. С. Майкапар.
Метелик. О. Тілічєва.
Українські народні мелодії у виконанні фольклорного ансамблю
«Троїсті музики» під керівництвом В. Попадюка.
Народні музики українського телебачення і радіо під керівництвом
Д. Попічука.
Українська нар. мелодія в опрацюванні Н. Польової (музичний
супровід до гри «Оркестр».
Журавлик (фонограма «-»). В. Лисенко.
Підсніжник («Пори року»). П. Чайковський.
Фонограма співу птахів.
Пори року. Весна, І ч. А. Вівальді.
Дощик. Г. Свиридов.
Полька («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
Сумний дощик. Д. Кабалєвський.

Ранок. Е. Гріг.
Музика лісу із циклу («Звуки природи»)
Весняна пісенька. Г. Фрід.
Маленька п'єса. М. Любарський.
Літний вечір. Е. Гріг.
Пори року. Осінь, II ч. А. Вівальді.
Пори року. Зима, II ч. А. Вівальді.
Пори року» Літо, III ч. («Гроза»). А. Вівальді.
Полька. С. Майкапар.
Якщо добрий ти. Б. Савельєв, М. Пляцковський.
Срібні крила. М. Роуланд.
Музичний супровід до гри «Відважні вершники». В. Вітліна.
Музична казка «Івасик-Телесик». М. Сільванський.
Елегія. М. Лисенко.
Іменинний пиріжок («Каравай»). Російська народна мелодія.
Танок каченят. Т. Вернер, Ю. Ентін Ю.
Метелиця. Український народний танець.
Дощик, музичний проєкт В. Лисенка «Оркестр». Українська народна пісня.
Музичний супровід до гри «Тин». Рос. нар. мелодія в опрацюванні А. Лядова.
Веселі гуси. Українська народна пісня.
Пісенька Червоної Шапочки. О. Рибніков, Ю. Михайлов Ю.
Циганочка. Циганський народний танець.
Яблучко. Російський народний танець.
Танок маленьких лебедиків із балету «Лебедине озеро». П. Чайковський.
Музичний супровід до гри «Шафер музиканто». Італійська народна мелодія.

III етап

- Хвороба ляльки («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
Нове плаття у ляльки («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
Котик захворів. А. Паярт.
Котик видужав. А. Паярт.
Не хочуть купити ведмедика. В. Косенко.
Купили ведмедика. В. Косенко.
Музичний супровід до гри «Веселі танцюристи». Укр. народна мелодія.
Упертий. Г. Лебедев.
Приїхав цирк (аудіопроєкт «Оркестри»). В. Лисенко.
Цирк. О. Попов.
Клоуни. Д. Кабалевський.
Марш Чорномора з опери «Руслан і Людмила». М. Глінка.
Плаксійка. Д. Кабалевський.
Метелик. А. Штогаренко.
Баба Яга. А. Лядов.
Ave Maria. Ф. Шуберт.
Карнавал тварин. Акваріум. К. Сен-Санс.
Веселий селянин («Альбом для юнацтва»). Р. Шуман.
Баба Яга. Р. Шуман.
У печері гірського короля, Ранок. Е. Гріг.
Не давайте суму жити. Н. Май.
Зоряний принц. Н. Збрицька, О. Кічкана.
Бажаємо добра. В. Лисенко, Г. Лисенко.
Хатинка на курячих ніжках. І ч. («Картинки з виставки»).
М. Мусоргський.
Музична казка «Лисичка і Журавель», проєкт Т. Нагрій., Ю. Рижов
Пісня Буратіно. О. Рибніков, Ю. Ентін.

Пісня Тата Карло. О. Рибніков, Б. Окуджава.
Пісня Кота і Лисиці. О. Рибніков, Б. Окуджава.
Пісня Дуремара. О. Рибніков, Ю. Ентін.
Пісня павуків і Буратіно. О. Рибніков, Ю. Ентін.
Пісня П'єрро. О. Рибніков, Б. Окуджава.
Романс Тортили. О. Рибніков, Ю. Ентін
Знайомство. Л. Рудацький.
Песня про дружбу із м/ф «Маша и медведь» (фонограма «-»).
В. Богатырев, Д. Червяцов.
Катерина і Василь. Українська народна мелодія.
Подоланочка. Українська народна пісня.
Ой ходила дівчина бережком. Українська народна пісня.
Ой минула вже зима. Українська народна пісня.
Хода гномів. Г. Гріг.
«Танок гномів». Ф. Ліст.
Баба Яга. В. Кирейко.
Баба Яга. А. Мігай.
Весна («Пори року»). А. Вівальді.
Веснянка». І. Шамо.
У лісі. М. Скорик.
Шум лісу. Ф. Ліст.
Ранок у лісі. І. Шамо.
Пісня жайворонка («Пори року») П. Чайковський.
Жайвір. М. Глінка.
Зима («Альбом для юнацтва»). Р. Шуман.
Зима. Г. Свиридов.
Зимовий ранок» («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
Зима («Пори року»). А. Вівальді.
Два барабани. О. Тілічєєва, Ю. Островський.

Веселі музиканти. А. Філіпенко.
Пісня «Музичні інструменти». О. Сеньків.
Марш. С. Бондаренко.
Гуси. Українська народна пісня.
Веселі жабенята. Ю. Литовко.
Вальс кішки. В. Золотарьов.
Біла киця. Н. Май.
Танець молодого бегемота. Д. Кабалевський.
Метелик. С. Майкапар.
Хитра лисиця і вовк. С. Бондаренков.
Веселі конячки. Н. Потоловський.
Зайчики. Ю. Рожавська.
Ведмідь. О. Тілічеєва.
Жуки. Угорська народна мелодія в опрацюванні Л. Вишкарьова.
Карнавал тварин «Слон». К. Сен-Санс.
Совеня. Р. Шуман.
Танець птахів. М. Римський-Корсаков .
Журавлик. В. Лисенко, Г. Лисенко.
Звуконаслідування тварин (музичний проєкт). В. Лисенко.
Звіроби́ка. Б. Савельєв.
Ква-ква. А. Мігай.
Полонез. Ф. Шопен.
Італійська пісенька («Дитячий альбом»). П. Чайковський.
Мазурка. П. Чайковський.
Вальс. О. Гречанінов.
Ліричний вальс. Д. Шостакович.

IV етап

Карнавал тварин. «Акваріум». К. Сен-Санс.

Світанок. М. Роуланд.
Кіт Васько. Г. Лобочов, Н. Френкель.
Вишні-черешні розвиваються. Українська народна мелодія.
Мак. М. Лисенко.
Горобейко і сестричка. В. Верховинець.
Іди, іди, дощику. Українська народна закличка.
Весела звіробіка (пісня-танок). Автор невідомий.
Цирковий марш. І. Кишко.
Найщасливіша. Ю. Чічков, І. Ібряєв.
Веселі черевички. А. Філіпенко, І. Кульська.
Аліса. Ю. Воронюк.
Мама й тато. Н. Май.
Зоряний принц. Н. Збрицька, О. Кічкіна.
Нічний жах. Н. Збрицька, О. Кічкіна.
Пісня Попелюшки. Автори невідомі.
Не давайте суму жити. Н. Май.

Настрої гномів



Допитливість



Радість



Страх



Злість



Здивування



Відраза



Сум



Самовдоволення

Піктограми емоцій



Радість



Смуток



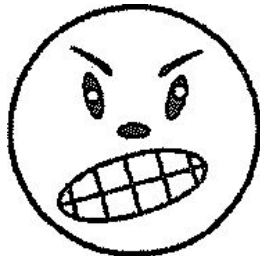
Страх



Сором



Здивування



Злість



Огида

Зміст формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

І. Організаційно-інформаційний етап

Тематичний проєкт «Наша старша група».

Тема заняття «Вираження емоцій радості, гніву, подиву, суму, спокою в пантоміміці та інтонації»

Мета. Вчити дітей розпізнавати та передавати означені емоції за пантомімікою й інтонацією голосу.

Матеріал. Набір піктограм та сюжетних картинок, що відображають різні емоції та стани; папір, фарби для малювання настрою.

Ігровий репертуар. Етюд «Святковий настрій». Під музику святкового маршу, діти, крокуючи по залі, вітаються з друзями поглядом, усмішкою, помахом руки, повітряним цілунком.

Гра «Відгадай емоцію». На столі малюнком донизу викладаються схематичні зображення емоцій. Діти по черзі беруть будь-яку картку, не показуючи її іншим, відтворюють зображене на ній за допомогою міміки, пантоміми, голосових інтонацій. Інші діти відгадують емоцію.

Виконуючи ігровий етюд «Три ведмеді», діти використовують наголівники, репліками та пантомімікою ведмежего сімейства виражають гнів під музику Г. Гладкова до однойменного мультфільму. Розмістившись подалі один від одного й отримавши папір і фарби (згідно свого настрою), руками малюють свій настрій. Закінчується заняття правого «Прощання».

Тематичний проєкт «Моя сім'я».

Тема заняття. «Емоції та вчинки»

Мета. Формувати у дітей поняття про зв'язок емоцій та вчинків.

Матеріал. Комплекти картинок, на яких зображені тварини з різною мімікою; набір піктограм різних емоцій; різнокольорові подушечки.

Вправа «Давайте привітаємося».

Гра «Лото настрою». Дітям пропонуються набори картинок, на яких зображені тварини з різною мімікою (наприклад, один набір: рибка весела, сумна, зла). Кількість наборів відповідає кількості дітей або мікрогруп. Ведучий показує дітям схематичне зображення тієї чи іншої емоції (іноді зображує сам, описує словами), а діти відшукують у своєму наборі картинок тварин з такою жемоцією.

Після гри проводиться бесіда про різницю між тим, що ми переживаємо, думаємо і нашими вчинками. Усі приходять висновку, що немає хороших чи поганих емоцій і думок – є хороші чи погані реальні дії та вчинки.

Запитання до дітей. Хто може переживати радість, гнів, подив, смуток? Чому може радіти Баба Яга? Як вона відтворює радість? Коли радісно Попелюшці? По чому це видно? Що робить Бармалей, коли злиться? А що робить Буратіно? А ти? У кінці бесіди зображуються емоції згаданих персонажів.

Гра «Назви схоже». Ведучий називає основну емоцію (або показує її схематичне зображення, чи розіграє сам), а діти згадують ті слова, які позначають цю емоцію.

Вправа «Компліменти». Сівши в коло і взявшись за руки, діти дивляться один одному в очі й говорять щось приємне, після чого той, хто приймав позитив, схвально киваючи головою, відповідає: «Дякую, мені дуже приємно!». Якщо дитина не могла зробити комплімент, дорослий робить це сам. На цьому занятті вводиться «сонечко» – жовта подушечка, на яку сідає дитина, якій на той час погано (в емоційному плані) й тоді всі діти компліментами підбадьорують її.

Тематичний проєкт «Країна дитинства».

Тема заняття «Інтенсивність емоційних станів, рівні їх виявлення»

Мета. Формувати у дітей поняття про інтенсивність виявлення емоцій. Матеріал. Набір піктограм із зображеннями емоцій.

Хід заняття. Вправа «Давайте привітаємося».

Гра «Відгадай емоцію». З викладених на столі піктограм, діти вибирають по одній і, не показуючи її іншим, програють зображене за допомогою міміки, пантоміміки, голосових інтонацій. Діти-глядачі відгадують зображені емоції. Після 2-3-х показів пропонується одній дитині відтворити здивування, а іншій – захоплення (роздратування –

злість, печаль – горе). Завдання глядачів – правильно визначити цю емоцію.

Етюд про Таню (горе – радість).

Наша Таня гірко плаче, опустила в річку м'ячик (горе)

Тихше, Танечко, не плач – не потоне в річці м'яч! (Радість)
(А. Барто)

Етюд «Дюймовочка і хрущ» (огида і гнів). Дорослий читає дітям фрагмент із казки й пропонує відтворити почуте за допомогою музики до однойменного мультфільму (композитор – Н. Богусловський). Хрущ переніс Дюймовочку з листка латаття на гілку дерева. Вона йому дуже сподобалась, і він вирішив одружитися з нею. Але Дюймовочці зовсім не сподобався Жук. Він був таким товстим, блискучим і дуже неприємним (неприязнь, відраз). Вона зовсім не хотіла бути його дружиною. Жук розгнівався на неї за це, обійняв її всіма шістьма лапами і, злетівши з дерева, опустив на ромашку (гнів). Вихователь пропонує дітям переглянути цей мультфільм вдома і розповісти батькам, як називається емоція, яку довелося пережити Дюймовочці.

Гра «Дракон кусає свій хвіст» проводиться з метою зняття напруження і страхів. Діти стають один за одним, міцно взявшись за плечі сусіда. Перша дитина – «голова дракона», остання – «хвіст дракона». Під веселу музику голова намагається зловити хвіст, а той ухиляється від неї.

Вправа «Прощання».

Тематичний проєкт «Світ мистецтва».

Тема заняття «Позитивні й негативні емоції та їх відтворення засобами художньої виразності»

Мета. Формувати у дітей поняття про позитивні й негативні емоції, уміння відтворювати їх засобами художньої виразності.

Матеріал. Папір, фарби; піктограми емоцій.

Хід заняття. Вправа «Давайте привітаємося».

Вправа «Малюємо свій настрій». Психолог пропонує дітям малювати руками фарбою, виготовленою з борошна, солі, соняшникової олії і води.

Запитання до дітей по закінченні роботи. Чи може малюнок передати настрої автора? Який настрій на кожному із малюнків? Як ви це визначили, за якими ознаками? Звертає увагу дітей на використання кольору, графічні характеристики (лінії, плями).

Етюд «Перший сніг». Дорослий пропонує дітям послухати історію і розпізнати та відтворити емоції, про які в ній йдеться. Кілька днів йшов дрібний холодний дощ. Дув неприсмний вітер. У саду було сумно і брудно. Хлопчика не випускали на вулицю (смуток). Ось і сьогодні він прокинувся й подумав, що знову не піде гуляти (смуток). Підійшов до вікна і завмер від приємного здивування. Все вкрито білим снігом (подив). Діти слухають в аудіозаписі пісню Н. Май «Перший сніг», після чого обговорюють її зміст та визначають емоції за віршем.

Вранці глянув у вікно, бачу посвітліло:

В білу шубку одяглись і город, й подвір'я.

Відчинив я навстіж хвіртку, в сад дивлюся, і не вірю.

Гей, дивіться, ну й дива – опустились небеса!

Біла хмара, що була над нами, опинилась під ногами.

У саду все стало білим, чистим, світлим та іскристим.

Можна йти гуляти. Швидше, швидше одягатись (радість).

Гра «Класифікація почуттів». Дорослий пропонує дітям розглянути набір піктограм і розкласти їх за такими ознаками: які подобаються; які не подобаються. Потім просить назвати емоції, зображені на картинках, пояснити, чому розклали саме так. Вправа «Прощання».

Тематичний проєкт «Цікаве поряд з нами». Тема. Емоція інтересу

Мета. Закріпити відомі дітям знання про емоції радості, гніву, подиву, суму, страху), познайомити з емоцією інтересу, вчити розпізнавати і зображати її.

Матеріал. Набір піктограм із зображенням емоцій; сюжетна картинка з зображенням емоції інтересу.

Хід заняття. Вправа «Давайте привітаємося не як завжди».

Дорослий пропонує дітям розглянути сюжетну картинку, що відображає емоцію інтересу й запитує їх: «Який настрій у героя цієї картини? Чому? У яких ситуаціях ми можемо чимось цікавитися, проявляти емоцію інтересу? Коли ви переживали цю емоцію? Яке при цьому буває обличчя?»

Діти обговорюють з дорослим, який вираз обличчя у героя картини, що він відчуває, приходять висновку, що емоція інтересу може мати багато відтінків, проявляти як уважність, інтерес, захопленість, зацікавленість, зібраність, сконцентрованість, цікавість, фіксація, вникнення, зосередженість. Емоцію інтересу можна виразити

чи впізнати через такі її ознаки: голова нахилена вперед; брови підняті; розширення чи звуження очних щілин; погляд фіксований; рот відкритий; тулуб нахилений до об'єкта.

Етюд «Лисичка підслуховує». Лисичка стоїть біля вікна хатинки, в якій живуть котик з півником, і підслуховує, про що вони говорять. В цей час звучить пісенька котика «А у Лиски новийдвір».

Гра «Ляпки». Дітям роздаються папір, пензлі, фарби. Дорослий пропонує взяти на пензлик трохи фарби того кольору, якого їм хочеться, зробити пляму на аркуші паперу і скласти його так, щоб пляма віддрукувалася на другій половині аркуша. Потім лист розгорнути і постаратися зрозуміти на кого або на що схожа отримана пляма.

Вправа «Прощання».

Тема заняття «Емоція сорому»

Мета. Ознайомити дітей з емоцією сорому.

Матеріал. Набір піктограм; сюжетна картина з емоцією сорому.

Хід заняття. Вправа «Давайте привітаємося».

Психолог пропонує дітям переглянути фрагмент із мультфільму К. Чуковського «Мийдодір» і дати відповіді на такі запитання: «Який настрій у героя цього мультфільму? Чому? Чому герой цієї розповіді засоромився? Коли ви переживаєте емоцію сорому? Який при цьому буває вираз обличчя?». Дорослий пояснює, що емоція сорому може проявлятися, як сором'язливість, боязкість, сором, жаль, каяття, збентеження, конфуз і пропонує розіграти мімікою, рухами (поведінкою) фрагмент із казки П. Єршова «Коник-горбоконики».

Вправа «Братам соромно». Хлопці дивом здивувались, непомалу налякались, а Іванко їм кричить: «Сором, братці, так чинить!».

За Івана ви мудріші та Іван за вас чесніший. Коней він у вас не крав!

При розігруванні сценки важливо, щоб кожна дитина спробувала побути у ролі братів і відчути їх сором за погані вчинки.

Гра «Знайди каблучку». 1. Діти, обравши лічилкою ведучого та дитину-жмурку, сідають у рядок обличчям до ведучого й виставляють складені одна до одної долоньки. З початком звучання музики, ведучий починає передавати каблучку (можна будь-який інший маленький предмет) із рук в руки. По закінченні звучання музики, передача предмета припиняється й дитина, яка жмурила за виразом обличчя та

позою, відгадує у кого каблучка. Відгадавши, діти міняються ролями, а ведучого знову обирають лічилкою. У разі неправильного визначення місцезнаходження каблучки, дитина-жмурка стає ведучим, а той, у кого була каблучка стає жмурити. 2. Діти, сівши в рядок, з початком звучання музики передають за спиною м'яч чи інший предмет. Із закінченням звучання музики передача м'яча припиняється, і ведучий відгадує у кого м'яч.

Тематичний проєкт «Природа планети Земля».

Тема заняття «Подорож у царство Золотої рибки»

Мета. Ознайомити дітей з нетрадиційними способами малювання, викликати інтерес до них; сприяти розкриттю творчих здібностей за допомогою елементів казкотерапії, розширенню світогляду про світ морського дна. Формувати комунікативні вміння та навички через розпізнавання та усвідомлення емоцій і причини їх змін, відображення настроїв за допомогою міміки й жестів, активізацію умінь перемикатися з одного емоційного стану на інший, емоційний відгук на стан героїв, навички колективної та групової взаємодії.

Матеріал. Малюнки восьминіжок із різним виразом обличчя, фарби, папір, соломинки.

Хід заняття. Коло вітань.

Вихователь пропонує дітям завітати до царства Золотої рибки, яка мешкає на морському дні. Для цього просить стати в коло, заплющити очі і промовити чарівні слова: Місяць із сонцем зустрічаються, чарівна казка починається.

Психом'язова гімнастика. Відкривайте очі, дивіться ми з вами уже у королівстві Золотої рибки. Навкруги нас блакитне марево, а ми з вами бачимо різних мешканців підводного королівства. (Звучить фонограма звуків моря). Ось повзе краб, покажіть як він пересувається (діти під музику йдуть по колу, виставивши уперед руки – клешні, імітуючи краба). А ось риба-їжак. Вона відчула нашу присутність і стала як кулька, покажіть будь ласка її (імітування). Ось і зграйка веселих рибок, покажіть як вони плавають (за допомогою рук). А ось веселі медузи, покажіть як вони грають (стрибають на двох ногах у супроводі пісні І. Габелі «Мы веселые медузы» із м/ф «Большой Ух»). Молодці, всі впоралися з цим завданням.

Емоційна гімнастика. «Настрій восьминіжок». А зараз подивіться, ми прийшли до будиночка сім'ї восьминогів. Дітлахи восьминіжки

гуляють біля будиночка, але у кожного з них свій настрій. (Перед дітьми розкладаються малюнки восьминіжок із різним виразом обличчя). Оберіть собі кілька із них з різним виразом обличчя. А тепер покажіть без слів, що відчуває ваш восьминіжка. Як ви гадаєте, чому у нього такий вираз обличчя?

Примітка. Кожній дитині надається час висловити свою думку. Дорослий спостерігає, щоб діти спочатку відображали мімікою те, що намальовано, а потім показували малюнок іншим, допомагає правильно добирати слова до розповіді. Після цього вихователь пропонує дітям намалювати побачене під час подорожі на вологому папері способом роздування соломинкою кольорової плями (водорослі). Морських мешканців малюють за допомогою долонь (відтиск долоні горизонтально – рибка, долонька вертикально – медуза, відтиск пальцями кулачка – морський коник). Обговорюють намальоване, насолоджуються незвичайністю малюнка.

Зняття емоційної напруги. Діти, подивіться, море стало неспокійним, хвилі колихають усіх мешканців все сильніше й сильніше. Мабуть це шторм. (Звучить музика шторму). Дуже неприємно і страшно знаходитися під час шторму у морі. Давайте з вами проженемо страх. Візьміть аркушки кольорового паперу. А тепер розірвіть їх на маленькі шматочки. Зробіть велику купу шматочків паперу і кидайте їх догори. Ви відчуваєте як страх тікає від нас? (Повторюють кілька разів).

Релаксація. Нарешті буря вгамувалася. Давайте з вами відпочинемо. Лягайте на спинку, заплющіть очі. (Звучить тиха заспокійлива музика). Уявіть собі, що ви пливете на човнику. Хвилі легенько хитають вас. Сонечко гріє ваше обличчя, ручки, ніжки. Вам дуже приємно, ви посміхаєтеся. Вам дуже легко дихається. Відчуйте як тепле повітря проходить через ваш ніс і біжить по всьому тілу. А тепер відчуйте, як зникає ваша напруга. Ми веселі і сповнені сил. Відкрийте очі і посміхніться. Підсумок заняття.

У другій половині дня діти грали у рухливі ігри «Рибалки і рибки» музика Ю. Рожавської та «Морська фігура».

II. Репродуктивно-діяльнісний етап

Тематичний проєкт «У бібліотеці».

*Тема заняття-розваги «Настрої і почуття в казці»
(за мотивами казки О. Пушкіна «Казка про царя Салтана»)*

Мета. Поглибити уявлення дітей про виражальні засоби мистецтва; розвивати уміння аналізувати зміст художніх творів і співвідносити його з емоціями, активізувати пізнавальний інтерес та діяльність під час сприймання творів мистецтва з опорою на попередній досвід; виховувати здатність повноцінно сприймати й адекватно оцінювати художні твори.

Обладнання. Казки О. Пушкіна; набір піктограм; мультфільм «Казка про царя Салтана», відеоапаратура.

Музичний репертуар. Злість: П. Чайковський. Вступ до балету «Спляча красуня». 1 ч., Печаль: П. Чайковський. «Хвороба ляльки» з «Дитячого альбому», Страх: Г. Свиридов. «Чаклун», Радість: П. Чайковський. «Нова лялька» з «Дитячого альбому», Спокій: М. Роуланд. «Утіха», діти демонструють обрані картки й обґрунтовують свій вибір.

Хід заняття. Хвиля настроїв.

Музично-дидактична гра «Загадка». Музичний керівник говорить дітям про те, що музика виражає думки й почуття, а також різноманітні настрої. Композитори вміють зашифрувати у своїх музичних творах переживання, що їх хвилюють. Музика може задавати нам загадки, які потрібно прослухати і відгадати, тобто визначити настрій, дібрати відповідну картку й обґрунтувати свій вибір. Після цього дітям роздаються конверти, у яких лежать картки із зображенням різних виразів обличчя (радість, сум, злість, страх тощо).

Дидактична гра «Літературні загадки». Дітям пропонується послухати вірші, визначити, про який настрій йдеться, показати відповідну картку й пояснити свій вибір. Зачитуються уривки із творів О. Пушкіна.

У небі темні хмари йдуть,

У морі бочку хвилі б'ють.

Наче бідна удовиця,

Плаче, б'ється в ній цариця... (Печаль)

От, покликавши царівну,

З нею дівка в ліс пішла

Й так далеко завела,
Що царівна здогадалась
І до смерті налякалась... (Страх
Цар Салтан гостей вітає,
І частує, і питає:
«Звідки, гості, припливли?
У яких краях були?
Чи за морем все щасливо?
І яке на світі диво?») (Цікавість)
Обійшла царівна дім,
До ладу прибрала в нім,
Засвітила богу свічку,
Розпалила жарко пічку,
Застелила гарно стіл
І лягла собі на піл. (Спокій)
Корабельники юрбою
Гомонять поміж собою
Що за диво? Острівець
Був пустий з кінця в кінець,
А тепер – на ньому місто,
Біля моря – добра пристань... (Подив)
Як цариця відплигне,
Та як ручкою махне,
Та по дзеркальцю як грюкне,
Закаблучком як пристукне:
«Ах ти ж, капоснее скло!
Брешеш ти мені на зло!...». (Злість)
І весілля відгуляли,
І були, кінець кінцем,
Наречені під вінцем.
Весілля справили велике,
Що й не бачено відвіку!.. (Радість)
Перегляд мультфільму «Казка про Царя Салтана».

Тематичний проєкт «Птахи нашого краю».

*Підсумкове музичне заняття на тему «Чому соловей співає вечорами?»
за мотивами казки С. Рунге*

Мета. Закріпити набуті знання, уміння й навички. Сприяти розвитку музично-творчих здібностей, (музичний слух, чуття ритму, музичну пам'ять, творчу уяву, активність). Прищеплювати дітям інтерес до народної та класичної музики. Учити розрізняти засоби музичної і мовленнєвої виразності (артикуляція, ритм, динаміка звучання голосу, тембр, темп), адекватно використовувати їх у мовленні. Поповнювати лексичний багаж емоційними характеристиками настроїв і почуттів. Виховувати емоційний відгук на музику, естетичні смаки й почуття, оцінне ставлення до творів мистецтва, бажання брати участь у різних видах музичної діяльності, отримувати насолоду від взаємодії.

Обладнання й матеріали. Фланелеграф, силуети тварин, музичні інструменти, портрети композиторів П. Чайковського, А. Філіпенка, аудіозаписи. Дидактичні посібники: картки із різними ритмічними малюнками, таблиця назв і розміщення нот, описи до ігор.

Музичний репертуар. Поспівки «Дрібушечки», «В далечінь біжать дороги»; П. Чайковський «Вальс квітів», А. Філіпенко «Марш».

Література. С. Рунге «Чому соловейки співають вечорами?».

Хід заняття. Музичний керівник, привітавшись з дітьми, пропонує подорож сторінками казки С. Рунге «Чому соловейки співають вечорами» Подорож розпочинають повторенням різних видів кроку і бігу. Відтворення змісту казки відбувається шляхом викладання на фланелеграфі силуетів її персонажів та чергуванням різних видів музичної діяльності.

Робота над артикуляцією проводиться під час розспівування за допомогою вправ: «Ді, де, да, до, ду» (округлене звучання голосних звуків); українська народна потішка «Дрібушечки» (чітка вимова приголосних звуків); «В далечінь біжать дороги» (відпрацьовування співу різними штрихами (зв'язно, уривчасто) та динамікою звучання).

У грі «Ритмічна естафета» беруть участь 5-6 дітей, які сидять поруч. Дорослий задає дітям певний ритм і просить їх відтворити його оплесками. Далі він пропонує дітям, плескаючи ритм, довгі тривалості називати складом «Та», короткі – «Ті». Після цього педагог задає ритм першому учаснику гри і просить передати його

наступному і т.д. Той, хто помилився у відтворенні ритмічного малюнка, виходить з гри. Гра проводиться 2-3 рази.

Гра «Встав пропущене слівце». Діти, тільки що кожен з вас був звуком. Якщо ці звуки записати і зіграти в певному порядку, то вийде справжня мелодія. І зазвучить вона то швидко, то повільно, то весело, то сумно. Для тих, хто кмітливий, до роботи не лінивий вправа буде ось така: я читаю вам слова ВЕСЕЛО, СУМНО, ТИХО, ШВИДКО (слова викладені на фланелеграфі), ви їх у віршики за змістом на своє поставте місце.

- Дуже напростець мчить у полі вітерець. Яке слово потрібно вставити у цей віршик, як мчить вітерець? (*Швидко*). Бачу, що завдання зрозуміли. Слухаймо далі.

- Коли сонечка немає ... в лісі ... в гаї (*сумно*).

- Засяло сонечко у дворі, стало любо й ... дівчорі (*Весело*).

- Сплять дерева і кущі, ... в лісі уночі (*Тихо*).

Музичний керівник. Спів – наука не проста. Щоб навчитися співати, треба слухати уважно і багато знати. Віршованими рядками дорослий повторює із дітьми правила співу, у яких йдеться про спільні засоби виразності співу і мовлення:

Стій рівненько, опустивши руки,

Прямо спинку й голову тримай, (постава)

І співай легким, красивим звуком.

Всі слова як треба вимовляй (правильна вимова слів).

Стиха спів веди як у розмові, – (динаміка, виразність,)

Це також наука не мала, щоб пісні стелились як шовкові

І струмком мелодія пливла (мелодійність).

А тепер і я і ви – будемо співаночку вести,

щоб сказали наші гості: «Справді ви дзвінкоголові!» (тембр).

Гра «Визнач жанр». Музичний керівник зачитує дітям слова-характеристики музики маршу та вальсу, не називаючи жанру: ПЛАВНИЙ, СТІМКИЙ, СПОКІЙНА, ЕНЕРГІЙНА, ТРЕПЕТНА, СМЛИВА, ГРАЦІОЗНА, ВОЙОВНИЧА, РІШУЧА, НІЖНА, ВОЛЬОВА. Завдання полягає в тому, щоб діти, почувши характерне для маршу слово, плеснули в долоні.

А яку музику можна охарактеризувати словами, які залишилися? Звичайно, музику Вальсу. А це вже який жанр? (Танець). Слово «Вальс» означає (кружляння). Вальс вважається класичним танцем, а ще його називають королем усіх танців.

Далі музичний керівник наголошує, що музика, – то є мова людських почуттів, які можна охарактеризувати словами. І ці характеристики інформуватимуть нас про стан людини, її наміри й настрої, передбачатимуть її подальшу поведінку. За умови ускладнення гри, діти на почуте характерне слово для музики маршу плескали 1 раз, вальсу – 2 рази.

Ігровий етюд «Весняні квіти». Дітям пропонується послухати «Вальс квітів» П. Чайковського, уявити себе першими весняними квітами і виразити свої почуття в рухах (творча-пластична імпровізація).

Музичний керівник. Музику, яку слухали ми, почув вітерець і схотів її грати на музичних інструментах. І ми з вами теж заграємо усі разом, а в тім краще поодинці.

Гра «Ритмічний автопортрет». Дитині пропонується створити свій портрет за допомогою ритму, використовуючи все, з чого можна видобути звук.

Музичний керівник. Не стримався дятел від таких таночків і сказав: «Як чудово! Давайте ще й пограємося». А гратися будемо у гру «Музичне коло», в якій визначатимемо найкращого знавця музики. Ми будемо визначати високі, середні та низькі звуки (регістри). (Діти крокують по колу під музику. Якщо вона звучить в середньому регістрі, вони тримають руки на поясі, у високому – здійснюють їх вгору. Під час звучання низьких звуків, діти рухаються навприсядки. Підводять підсумки гри, вказуючи на те, що серед дітей є свої Соловейки та Півники).

Музичний керівник. Ось чому з тих пів соловейко співає вечорами, коли горластий Півник лягає спати і нікому не заважає.

У другій половині дня пропонували дітям ігровий етюд «Дотик щастя», під час якого діти, прослухавши музику із заплющеними очима, словесно описували своє уявне щастя, малювали його портрет. Із малюнків та розповідей робили стенд «Коли ми торкаємося щастя».

Приклади словесних описів.

Саша С. Сонячний промінчик торкнувся мого обличчя. Сонячні зайчики затанцювали свій танок. Повіяло теплом. Моя мама поцілувала мене в щічку, я міцно обійняла її і прокинулася.

Вихователь. То яким було твоє щастя? (сяючим і ніжним).

Настя К. Моє щастя – це велике червоне серце у віночку з квіточок. Воно посміхалося, примружувало очі і пригортало мене до себе.

Вихователь. Що ти відчувала, коли воно тебе пригортало?

Настя К. Що мені добре, спокійно, тепло, що воно мене любить.

Вихователь. То яким ти можеш назвати своє щастя?

Настя К. Добрим, сяючим, люблячим.

Олексій У. Під цю музику я уявив, що мене цілують мама і тато в обидві щічки одночасно.

Вихователь. А ти?

Олексій У. А я не знав, кого мені першого обійняти. Тато сильний, а мама – красива.

Вихователь. Тобі було добре між ними?

Олексій У. Так, я був дуже щасливий.

Вихователь. То яке твоє щастя?

Олексій У. Ніжне, рідне, тепле, як сонечко.

З приходом батьків, діти навперебій розповідали про своє щастя. Однак, були й такі діти, чиє щастя мало вигляд посмішки, велосипеда, клоуна тощо.

Тематичний проєкт «Моя Батьківщина».

Інтегроване заняття на тему «Україна – рідний край» (художня література, мовленнєве спілкування, музика, образотворче мистецтво)

Мета. Сприяти розвитку зв'язного мовлення, розвивати його інтонаційну виразність (відповідно до ситуації спілкування регулювати силу голосу, темп мовлення, вміння підтримувати бесіду, відповідати на запитання, спираючись на набутий досвід). Розширювати та поглиблювати знання про місто Кам'янець-Подільський, дитячий садок. Удосконалювати вміння слухати музику, визначати емоції та почуття, викликані нею.

Матеріал. Відеокамера, магнітофон, компакт-диски «Фольклорний ансамбль «Троїсті музики» В. Попадюка та «Народні музики» Українського телебачення і радіо Д. Попічука, дитячі музичні інструменти, олівці, фарби, пензлі, ножиці, кольоровий папір, тканина, фольга, вироби з глини.

Хід заняття. Під звуки «Української польки» діти разом з вихователем наближаються до центру образотворчого мистецтва.

Вихователь розповідає їм про те, що вони народилися і живуть на чудовій і мальовничій землі – Україні, де народилися і жили їх прадіди й діди, що любов до Батьківщини починається з любові до маленької батьківщини, до пам'яті про рідний поріг, стежки дитинства. В цей час листоноша, приносить бандероль з листом і відеокаскою від дівчинки, яка два роки тому ходила в їхній дитячий садок у групу «Бджілка», а зараз проживає в Іспанії – Коленко Маринки.

Вихователь читає листа, в якому дівчинка пише, що вона сумує за рідним містом, дитячим садком та друзями і просить зробити відеорепортаж про цікаві миті з життя групи, що допоможе нам зробити дідуся Діми Мельничука. Далі діти пригадують, якою була дівчинка, тобто, якою вони її запам'ятали.

Діти. Очі у Маринки, – наче волошки в житі. Вони завжди весело посміхалися з-під жовтуватого чубчика. На святкових ранках вона завжди з'являлася яскрава, неначе метелик. Мені подобалося, як Маринка співала. У неї було довге волосся, зібране різнокольоровими стрічками.

Вихователь пропонує дітям розповісти про себе, садочок, рідне місто, і скласти для неї відеоліста. Музичний керівник пропонує послухати «Віночок українських народних мелодій» в опрацюванні В. Попадюка, які нагадають дівчинці про рідний край.

Гра «Золотий ключик». Після прослуховування музики діти характеризують її мелодію, темп, ритм, динаміку, тембр, визначають жанр. А потім самі вирішують, чиї образні порівняння й характеристики засобів музичної виразності були найбільш вдалими. Переможці отримують «золоті ключики» як символ того, що вони зуміли проникнути в «глибини» музичної дійсності.

Гра «Повтори». Дорослий пропонує дітям тему повторюваних слів (звірі, іграшки, назви пісень чи казок, музику, музичні інструменти). Наприклад, перший учасник гри називає музичний інструмент сопілка, наступний повторює попереднє слово і додає своє (сопілка, фортепіано), третій учасник гри повторює два попередні слова і знову додає своє (сопілка, фортепіано, барабан). Так кожна наступна дитина, назвавши попередні слова, додає ще одне своє. Дорослий, слідкуючи за точністю і порядком названих слів, визначає переможця й переможених, а потім пропонує заграти для подружки на брязкальцях і пограти в її улюблену гру «Оркестр».

Гра «Оркестр», українська народна мелодія, опрацювання Н. Польової, рухи В. Антонова. Стільчики розташовані на деякій відстані один від одного, утворюють коло. Діти сідають на них обличчям до центру. Кожна дитина тримає у руці брязкальце. У центрі кола стоїть «диригент». На першу частину музики всі діти стукають брязкальцями у ритм музики. «Диригент» диригує. На останньому акорді, діти підводяться і кладуть брязкальця на стільчик, обходять їх, утворюють коло за ними. «Диригент» також стає у коло. На другу частину музики усі біжать по колу. Коли музика перестає звучати, то кожна дитина намагається сісти на будь-який стільчик і взяти до рук брязкальце. Той, хто залишився без місця, стає «диригентом».

Далі діти із вихователем виготовляють подарунок для дівчинки – віночок з польових квітів. Вихователь наголошує, що куди б не занесла вас доля, завжди повертайтеся до рідного дому, бо навіть птахи, перезимувавши, обов'язково повертаються у рідний край.

Читання вірша. П. Воронька «Облітав журавель» та пакування посылки в далеку Іспанію.

У другій половині дня діти грали в гру «Тихо-голосно», під час якої вчилися відчувати й відтворювати голосом різні динамічні відтінки.

Гра «Тихо-голосно». Діти сідають на стільчики. Одна дитина (ведучий) залишає кімнату, вихователь в цей час ховає м'яч. Ведучий заходить до кімнати, усі діти співають пісню:

М'яч утік від нас навскач,
Відшукай ти швидше м'яч.
Відшукай, відшукай,
Відшукай ти швидше м'яч!
Тихо будемо співать –
Далеченько м'ячик,
А як голосно почнем –
Ти його побачиш.

На звучання третього куплета (діти співають: «Ля-ля-ля») ведучий шукає м'яч. Діти співають голосніше або тихіше, залежно від того наближається ведучий до захованого м'яча чи віддаляється від нього. Цей куплет повторюється, поки ведучий не знайде м'яча.

Тематичний проєкт «Наші почуття».

Музичне заняття на тему «Почуття і музика»

Мета. Розширення уявлень про розмаїття світу звуків і їх роль у житті людини; закріплення навичок уважного, вдумливого слухання музики та навколишніх звуків, розвиток елементів творчої уяви; виховання емоційно-естетичного ставлення до музики.

Обладнання. Набір піктограм; альбоми, олівці або акварельні фарби.

Музичний репертуар. П. Чайковський – «Підсніжник» із циклу «Пори року». Запис співу птахів, А. Вівальді – «Пори року». Весна. І ч., Г. Свиридов – «Дощик», П. Чайковський – Полька з «Дитячого альбому», Д. Кабалевський. «Сумний дощик», Е. Гріг – «Ранок».

Хід заняття. Хвиля гарних настроїв і побажань.

Музичний керівник віршованими рядками запрошує дітей у світ чарівних звуків, запитує їх, де вони зустрічалися з музикою? (Слухали по радіо, телевізору, на весіллі, у театрі, цирку, на музичних заняттях). Усі переконуються, що життя без музики уявити важко. Діти називають свої улюблені музичні твори, пояснюють чому вони їм подобаються.

Музичний керівник спонукає дітей уявити життя без музики, пояснює, що музика приносить людям радість, піднімає настрій, навіває сум чи тугу, надихає людину на подвиги. Вона – невід’ємна частина життя кожної людини. Хороша музика захоплює нас своєю мелодикою, і немає жодної людини, яка б негативно реагувала на чарівні звуки, що у важку хвилину допомагають їй зібратися з силами, і перебороти зло, бо музика творить добро. О, музико, дивнеє диво! Без тебе життя неможливе!

Ось линуть акорди чарівні – тобі все підвладне, царівно!

Ти душу примуσιш радіти: ви тільки прислухайтесь, діти!

Етюд «Весна» (виконується у супроводі аудіозапису співу птахів).

Музичний керівник. Як ви вважаєте, куди ми зараз потрапили? (На лісову галявину). Давайте сядемо в коло і послухаємо музику весни. Звучить музика А. Вівальді «Пори року». Весна. І ч., фрагмент. Який настрій передала вам музика? (Радісний, веселий). Радісний – значить такий, що виражає радість; світлий – нічим не затьмарений, приємний; сонячний – немов яскравий світ сонця; світосайний – значить, опромінює сонячним теплом. Під музику ми можемо уявити, як теплий промінь упав на землю й зігрів її. Природа оживає, рухається. Життя

відновлюється, кипить, вирує – усе це ми яскраво чуємо в симфонії звуків, що лунають навкруги. Як можна передати радість? (Посмішкою).

Етюд «Підсніжник». Дорослий розповідає дітям, що з приходом весни з'являються перші весняні квіти і пропонує перетворитися на маленькі пуп'янки першої весняної квітки – підсніжника. У супроводі музики П. Чайковського «Підсніжник» із циклу «Пори року», педагог коментує зміст етюда: заплющить очі і уявить, що на лісовій галявинці розтанув сніжок і з'явилася перша квіточка, а на ній – пуп'янок, яким стане кожен із вас. Він ще закритий. Пригріває ласкаве сонечко і пуп'янок поступово розкривається. Він розкрився і став чудовим підсніжником. Гріється під весняним сонечком, легкий вітерець розхитує його. Підсніжник весь час стежить за сонцем: куди воно йде, туди квіточка й обертається. Пролунали чийсь кроки. Це йде людина. Вона побачила квітку й хоче зірвати. Квіточка злякалася, зігнулася, зтулила пелюстки і вже уявила собі, як вона зів'яне і засохне. Але людина пожаліла квітку, адже вона така красива, і пішла далі. І ось підсніжник знову розпрямився, розправив пелюстки і радіє життю, гріючись під ласкавим сонцем. Виразні рухи: присісти, голову й руки опустити; поволі піднімається голова, розпрямляється тулуб, руки піднімаються вгору – квітка розцвіла; голова трохи відкидається назад, повільно повертається сза сонцем; очі напівзаплющені, посмішка. Ось яка історія сталася із маленьким підсніжником.

Діти разом із дорослим аналізують використані виразні рухи й відповідають, з яким настроєм вони зображали квітку, якими рухами передавали радість, переляк? Якою була їхня міміка. Усі приходять до висновку, що музика підказувала рухи і допомагала створити образ.

Ситуативне завдання «Малюємо підсніжник».

Етюд «Золотий дощик». Звучить музика Г. Свиридова «Дощик».

Музичний керівник. Здається, почався дощик! Який дощ зображує музика? (Веселий, радісний). Так, у музиці відчувається, як весело іскритися, хлюпоче та виблискує теплий літній дощик. Подивіться, над лісовою галявиною із-за хмарки визирнуло сонце – і дощик став золотим! Усі навколо дуже здивувалися. Покажіть як! Виразні рухи: міміка здивування (рот розкритий, брови й верхні повіки припідняті, руки притиснуті до грудей); міміка радості (руки притиснуті до грудей або розведені в боки – діти ловлять уявні крапельки дощу).

Вправа «Уважний слухач». Музичний керівник пропонує дітям розглянути піктограми й обрати ті, на яких зображено настрої музики (радість, здивування), запитує, якими словами можна передати свої емоції, спостерігаючи літній дощ? (звертає увагу на виразність мовлення). Діти слухають «Польку» з «Дитячого альбому» П. Чайковського, і «Сумний дощик» Д. Кабалевського, розповідають про уявну погоду, відповідні настрої, вправляються у їх відтворенні мімкою, жестами, пантомімікою.

У другій половині дня діти гралися в гру «Кішка і шпаки», де завдяки звучанню «Весняної пісеньки» Г. Фріда і «Маленької п'єси» М. Любарського яскравіше уявляли собі веселих пташок-шпаків, виразніше імітували м'які рухи кішки, яка крадькома наближалася до них.

Гра «Кішка і шпаки». Дорослий чи діти лічилкою обирають «кішку» та визначають, хто буде шпаками (6-8 чоловік). На всіх одягають відповідні наголівники. Решта дітей по 5-6 чоловік беруться за руки й утворюють маленькі кола – «шпаківні», де розміщуються по дві дитини-пташки. «Кішка» перебуває осторонь. Під легку веселу музику шпаки літають по кімнаті врозсіп. Після закінчення музики з'являється «кішка», яка намагається зловити «шпаків», що ховаються у «шпаківнях». Якщо «кішка» зловила «шпака», то веде його до свого будинку, де можуть перебувати лише два «шпаки».

Тематичний проєкт «Явища природи».

Тема 2. Настрої у природі

Хвиля вітань і передання настрою.

Гра-пантоміма «Ліс». Вихователь пропонує дітям уявну подорож до лісу, в якому ростуть берізка, ялинка, дуб, плакуча верба, сосна, травинка, квітка, гриб, ягоди, кущі. Просить дітей обрати собі рослину, яка подобається й виконати її роль у супроводі музики, тобто рухами показати, як рослина реагує на тихий ніжний вітерець; сильний холодний вітер; буревій; дрібний дощик; зливу; сильну спеку; ласкаве сонечко; ніч; град; заморозки.

Вправа «Вимовляємо фразу». На прохання дорослого, діти пригадують, що вони відчували, спостерігаючи різні природні явища: зливу, холодний вітер. Потім вихователь пропонує вимовити фразу «Йде дощ» з інтонацією радості, подиву, суму, переляку, спокою. По

цьому послідовно показує дітям картки з названими настроями та звертає увагу на інтонаційну виразність мовлення.

Музично-дидактична гра «Настрої природи». Дітям пропонується розглянути репродукції картин (Весна: А. Куїнджі «Рання весна», Літо: А. Куїнджі «Березовий гай», Осінь: І. Левітан «Золота осінь», Зима: І. Шишкін «Зима. Ліс») і визначити, які пори року на них зображені. Далі діти слухають фрагменти музичних творів (А. Вівальді. «Пори року». Весна. 1 ч., Е. Гріг. «Літний вечір», А.Вівальді. «Пори року». Осінь. 2ч., Зима. II ч.) і визначають, який із них відповідає розглянутим картинам, пояснюють свій вибір, називають спільне й відмінне в музичних і художніх образах.

Вправа «Закінчи фразу». Дорослий розповідає дітям, що наші почуття подібні до стану природи, яка різноманітна в своїх проявах: дощ – сонце, вітер – тиша. Це нагадує настрої та емоційні стани людини: радість – сум, спокій – напруження. Погода впливає на наш настрій, але ми завжди можемо знайти для себе цікаве заняття й налаштуватися на радість.

Вихователь говорить початок фрази, а діти придумують закінчення. «Тебе не пустили гуляти через дощ, проте...» (я слухав приємну музику). «За вікном бушує віхола, і надворі ніхто не гуляє, проте...» (мені цікаво було дивитися улюблений мультфільм). «Вода в річці стала холодною, і купатися не можна, проте...» (ми з братом пішли на спортивний майданчик пограти з друзями у футбол). «Надворі теплішає, наш сніговик розтанув, проте...» (скоро з'являться перші весняні квіти).

Вправа «Хмари». Вихователь пропонує дітям побувати на хмарах. Він просить влаштуватися зручніше на килимі, заплющити очі і слухати його голос. У супроводі музики М. Роуланда «Срібні крила», він говорить: уявіть теплий літній день. Навкруги все спокійно й тихо. Вам тепло й затишно. (Пауза). Ви лежите на траві й дивитесь на хмарки, що пропливають у небі – білі, пухнасті, великі. З кожним вдихом і видихом ви починаєте повільно й плавно підійматися в повітря – спочатку зовсім низько над травою, але вдих-видих, вдих-видих – і піднімаєтеся все вище і вище, до самих хмар. (Пауза). Ви піднімаєтеся до найбільшої, найпухнастішої, найкращої хмарки в небі. І ось ви вже лежите на цій хмаринці. Відчуйте, як приємно ширяти на ній у вишині. (Пауза.)

Хмаринка дає вам гарну енергію, ви відчуваєте себе сильними й щасливими. Ці почуття залишаться з вами на весь день. (Пауза). У будь-яку мить, як тільки ви захочете повернутися на землю, скажіть про це вашій хмаринці, і вона повільно попливе вниз, усе ближче до землі. І коли ви опинитесь на землі, хмарка знову вирушить у небо. Подивіться, як вона повільно піднімається вгору і немовби посміхається вам. Посміхніться і ви їй. (Пауза). Це особлива хмарка для кожного. Коли комусь буде потрібно відпочити, ви можете знову покликати свою хмарку. Вона буде радіти новій зустрічі з вами. А зараз потягніться, відкрийте очі й посміхніться своїй хмаринці (методика Р. Радесвої).

У другій половині дня діти під керівництвом музичного керівника грали в гру «Відважні вершники», музика В. Вітліної, рухи Є. Соковніної та Ф. Теплицької, яка передбачала збагачення емоційно-рухового досвіду та узгодженості уявних рухів із музикою.

Тематичний проєкт «Музика в казці».

Розвага «Оркестрові фантазії».

Мета. Закріпити уміння дітей розрізняти голосові характеристики справжніх, іграшкових та імпровізованих музичних інструментів, проводити аналогі з людським голосом. Розвивати творчу уяву, мислення та музично-творчі здібності. Сприяти встановленню позитивних взаємин у дитячому колективі.

Обладнання й матеріали. Дитячі музичні інструменти, інструменти-іграшки, саморобні музичні інструменти, виготовлені за методикою карла Орфа; аудіо записи потрібних мелодій (за вибором музичного керівника), магнітола.

Ведучий розваги – музичний керівник – гратиме роль диригента.

Хід розваги. Диригент пропонує дітям ігрові завдання: створити шумовий оркестр, у якому всі інструменти виготовлені з одного матеріалу, наприклад, із покидькового або ж із синтетичних матеріалів; за допомогою звуків і рухів відтворити гру одного із оркестрів (українських народних інструментів, симфонічного); популярної музики; джазового, військового духового оркестру; пригадати, що робить диригент, керуючи оркестром. Взявши паличку, зробіть нею підготовчий рух і уявіть, що уявний оркестр виконує українську народну пісню, військовий марш, танцювальну мелодію, симфонію.

4. Оркестранто (*італійська гра*).

1. Де шафер музиканто
Де компасєро – сєро гітаро
Гіта – гіта – гітаро (*тричі*)
2. Де шафер музиканто
Де компасєро – сєро баяно.
Бая – бая – баяно (*тричі*)
3. Де шафер музиканто
Де компасєро – сєро скріпано.
Скріпа – скріпа – скріпано (*тричі*)
4. Де шафер музиканто
Де компасєро – сєро піано.
Піа – піа піано (*тричі*)
5. Де шафер музиканто
Де компасєро – сєро маракасо.
мара – мара- маракасо (*тричі*)

Перших два рядки кожного куплета співається двічі, але за першим разом їх виконує дорослий, а за другим – діти. Останній рядок виконують усі разом, з імітацією гри на інструменті про який йдеться. Найактивнішим гравцям пропонуються справжні чи імпровізовані дитячі музичні інструменти для гри на них.

Наприкінці діти грають на тому, що їм сподобалося.

Оркестрова імпровізація «Звуки природи». Музичний керівник пропонує дітям вибрати будь-який музичний інструмент, який лежить на столі й зіграти музику на тему «Звуки природи». Він обговорює з дітьми, якою вона може бути (шелест листя, завивання вітру, дощ, грім, стук дятла, стрекотання сороки) тощо. Далі каже: «Подумайте, яку з названих, на ваш погляд, музику можна відтворити за допомогою вибраних вами інструментів?» (Дощ – металофон, дзвіночки, трикутник, маракас; *град* – ксилофон, постукування пальцями по барабані чи бубні; вітер – губна гармошка, дудка; скрекотання сороки – тріскачка; сніжниця, водопад – маракаси; гроза – великий барабан. А тепер давайте намалюємо цю звукову картину за моїми словами: стояв теплий і сонячний день. Під вечір почали скупчуватися хмари, повіяло прохолодою (вітер). Поле вкрилося зграями чорних ворон, застрекотали сороки (каркання). Десь далеко загриміло (барабан). Став накрапати дощ (металофон). Вітер посилювався, дощ став ряснішим і поступово перетворився на град. Грім ударив ще сильніше. Зчинилася

літня гроза. Поступово буря вщухла, град зупинився. Від легкого вітру (ш-ш-ш) зашелестіло листя, з якого поволі спадали краплі дощу.

Казка «Заєць-Сонько»

Музичний керівник повідомляє дітям, що сьогодні вони не лише познайомляться із новою казкою, а й спробують її розповісти за допомогою музичних інструментів: свищика та барабана. Дійовими особами в казці є Зяблик – пташка та Заєць. Коли мова йтиме про Зяблика, то звучатиме свищик, а коли про Зайця, то звучатиме барабан.

Зяблик – свищик (>). Заєць – барабан (О).

Перший раз діти просто слухають казку, за другим разом озвучують її.

На верхів'ї сосни жив Зяблик (>), а під сосною – Зайченятко (О).

Зяблик, бувало, вже причепурить своє гніздечко, поспіває (>) і дзьобика вичистить, а сірий ще солодко спить. Прокинеться, розплющить очі (О) і раптом згадає:

- Ой, проспав. Знову без капусти залишусь. Удень бігти за нею якось боязко. І до Зяблика біжить (О).

- Як ти рано встаєш? Невже тобі солодкі сни не сняться?

Зяблик відповідає: (>)

- Сняться й мені. Але я назавжди запам'ятав материнську пораду.

- Я теж хочу знати її – каже Заєць (О).

Зяблик підлетів до його вуха й прошебетав: (>)

- Щоб усього доволі мати, треба рано уставати.

III. Оцінно-творчий етап

Тематичний проєкт «Ми такі різні»

Заняття 1. Тема «Що ми знаємо про себе?»

Мета. Поглибити й конкретизувати уявлення дітей про особливості відображення емоційного стану людини; розвивати уміння аналізувати власні емоції та почуття; удосконалювати комунікативні уміння на ґрунті складання речень описового та пояснювального змісту; активізувати прояви експресивної міміки; стимулювати цілісність, вибірковість, осмисленість та узагальненість сприймання, уваги до характерних особливостей зовнішнього вигляду та внутрішнього світу людини; виховувати естетичні смаки.

Обладнання: дзеркала; фотокартки дітей; набір піктограм; альбоми; олівці або акварельні фарби.

Хід заняття. Вправа «Мої почуття». Вихователь пропонує дітям утворити коло й поділитись із присутніми думками про власні настрої та почуття на даний момент, розпочинаючи такими словами: «Мені зараз, в цей час...». Це дає можливість вихователю і дітям краще зрозуміти один одного та знайти способи вирішення існуючих проблем шляхом індивідуального підходу, тобто спрогнозувати роботу в потрібному руслі.

Зазначимо, що в переважній частині дітей відповіді були позитивними (мені в цей час: весело, добре, радісно, гарно, приємно, привітно, чудово, класно тощо). Однак були діти, які переживали в цей час і негативні емоції (мені в цей час: сумно, скучно, хочеться додому, до бабусі, не цікаво). Вихователь з'ясовувала причини того чи іншого стану, ставлячи дітям такі запитання: чому тобі скучно, хто залишився вдома, тобі не подобаються друзі, вихователі, група? Водночас вона спонукала дітей із позитивними настроями до втішання та заспокоєння тих, у кого він негативний: Віталику, втіш свого товариша, подаруй гарне слово (побажання), пожалій, поспівчуйвай.

Наведемо приклади цікавих дитячих висловлювань.

Андрій В. Олечка, не сумуй, я буду гратися з тобою (бере його за руку). У мене є машинка. Пішли, я тобі покажу. А можна до шафи? (запитує у вихователя).

Настя К. Павлику, в тебе такі сумні очі, хочеш, я тобі дам свою розмальовку помалювати. Зачекай, несу. Даючи книжку, ставить руку йому на плече і каже: «Давай, дружити!»

Оля С. Даринко, ти така гарна сьогодні. У тебе нова спідничка і бантики. Ну посміхнися. Дивись, як я (намагаючись зазирнути дівчинці в очі, гладить її по передпліччі й широко посміхається).

Діма П. (здивовано розводить перед собою обидві руки). Ой Лера, Лера, навіщо тобі бабуся? Дивись, як нас багато, скільки іграшок у групі. Ми будемо гратися, вчитися, поїмо, поспимо, тай додому підемо. Вихователь дякує «справжнім друзям» і пропонує усім глянути один на одного, посміхнутися й зробити висновок, чи покращився настрої у їхніх товаришів. Ставши в коло, діти вправляються у відгадуванні настроїв за позами.

Вправа «Відгадай настрої гнома». Дітям пропонуються картинки, на яких зображено гномів у різних емоційних станах. Педагог закриває

обличчя персонажа і просить визначити, що відчуває гном, орієнтуючись на його позу і жести. Після показу картинки цілком, діти переконуються в тому, що за позою персонажа можна здогадатися про його настрій. Висновок: якщо виявити спостережливість, то за обличчям, позою, рухами й положенням рук людини можна визначити її настрій.

Ігровий етюд «Почуття». Дітям пропонується послухати кілька різнохарактерних музичних п'єс і передати свої почуття (сум, радість, співчуття) відповідним іграшкам.

Музичний репертуар. П. Чайковський «Хвороба ляльки» та «Нове плаття у ляльки», А. Паярт «Котик захворів» і «Котик видужав», В. Косенко «Не хочать купити ведмедика» і «Купили ведмедика».

Бесіда за темою «Чи знаєш ти себе?». Вихователь (просить сісти за столи, на яких розкладені дзеркальця й розповідає про те, що всі люди різні. Чим же вони відрізняються? Чому не плутають людей? Перед нами лежать чарівні дзеркала. Давайте подивимося в них і розповімо, кого ми бачимо.

- Хто ти? Хлопчик чи дівчинка? Скільки тобі років? Якого кольору в тебе волосся? (Світло-русяве, темно-русяве, каштанове, чорне, біле, руде, попелясте). Пряме чи витке? М'яке чи жорстке? Яка зачіска? (Стрижка, коса, до плечей, до середини спини). Якого кольору в тебе очі? (Сірі, чорні, карі, блакитні, зелені...). Що ще можна сказати про твої очі? (Форма). Якої форми в тебе ніс? (Припіднятий, прямий, кирпатий, з ластовинням). Якої форми твої брови? На що вони схожі? Які в тебе губи (Повненькі, вузькі, як ниточка, бантиком). Якого ти зросту? Ти худенький чи повненький? Якого кольору твоя шкіра? (Смуглява, біла, рожева, бліда). Чи є в тебе родимки, за якими тебе можна впізнати? Який одяг ти любиш носити більш за все? Який колір або поєднання кольорів в одязі тобі найбільше подобається? Чи любиєш ти носити прикраси? Які саме? Що в твоїй зовнішності більш за все подобається батькам, оточуючим людям, тобі самому?

Гра «Впізнай за описом». Вихователь описує якусь дитину, вона ж має впізнати себе (можна використовувати дзеркала).

Ігровий етюд «Хто це?». Діти стають у коло й лічилкою обирають «Жмурку», яка виходить за двері на кілька хвилин. Всі, хто залишився, обирають одну дитину, ім'я якої має відгадати «Жмурка». Після її повернення в групову кімнату, діти і дорослий ставлять їй такі запитання: На яку квітку схожа ця дитина? На яке дерево? На яку

тварину? З яким кольором асоціюється? Яка пора року найбільше їй підходить? Процес впізнання загаданої особистості супроводжувала музика, яка найбільше відповідає її характеру, що підсилює асоціації під час відгадування.

Ігровий етюд «Фея сну і Сонце». Вихователь говорить дітям, що вдень, коли яскраво світить сонечко – будемо танцювати, а коли настане ніч – відпочивати. Отже, швидше сонечко зійди, весела музико, звучи! (Діти довільно танцюють). Ось і нічка наступає, Фея сну до усіх прилітає. (Звучить «Колискова», Фея сну (дорослий), доторкується до кожної дитини теплими руками, після чого діти закривають очі, тобто заспокоюються.

У другій половині дня вивчали з дітьми гру «Веселі танцюристи», метою якої є навчання дітей розуміти й сприймати інформацію на рівні такесичної (дотикової) системи спілкування.

Гра «Веселі танцюристи». Діти стоять у колі. Вихователь стає в центрі кола і пропонує дітям, заплющити очі й повернутися до неї спинами. Потім злегка торкається плечей кількох танцюристів і виходить із кола. На музику А (українська народна мелодія) діти повертаються обличчям до центра кола, беруться за руки і поступово звужують його, виконуючи один крок на кожну чверть. На повторення музики А діти у тому самому ритмі повертаються на свої місця, а «веселі танцюристи» залишаються в колі. На музику Б «веселі танцюристи» вільно танцюють у колі. Решта дітей плескають у долоні. Музичний супровід за вибором музичного керівника.

Заняття 2. Тема «Наші почуття»

Мета. Формувати уміння проводити аналогі, помічати неточності й алогічність у передачі змісту інформації. Сприяти зняттю фізичного напруження, емоційному поживленню; розширенню поведінкового репертуару та образній поведінці; оволодінню засобами невербального спілкування та подолання сором'язливості.

Хід заняття. Вправа «Ролева гімнастика», яка полягає у виявленні в дітей таких умінь: розповісти відомий вірш наступним чином: пошепки, з кулеметною швидкістю, зі швидкістю черепахи, як робот; як іноземець; пострибати як: коник стрибунець, козлик, кенгуру; нахмуритися, як осіння хмарка, розгнівана мама; розлючений лев.

Руки дітей супроводжуються характерною (програмною) музикою.

Вправа «Я – чародій». Вихователь запитує дітей: «Якби кожен з вас був чарівником, то на яку тварину чи птаха ви хотіли б перетворитися? Чому? Чи схожі вони на вас? Чим саме?». Далі діти відтворювали міміку та рухи тварин, яких обрали. Наведемо приклади дитячих відповідей.

Саша С. Я б перетворилася на голубку. Голуби добрі, спокійні птахи. Я напевне дуже схожа на цю пташку, бо дідусь мене часто називає пташкою, голубкою. А ще каже на бабусю «Ти моя сива голубка».

Олег Я. Я хотів би перетворитися на лева. Він найстильніший, його називають царем звірів. Його всі бояться. Він великий і грізний.

Вихователь. А ти завжди б хотів залишатися таким, щоб тебе всі боялися?

Олег Я. (думає) Не знаю.

Настя К. Я б хотіла хоч трішки побути метеликом. Він багато літає, усе і всюди бачить. Метелики бувають дуже гарні і, коли сідають на квіточку, то стають непомітними. Хочу побачити наш садок із висоти.

Іншим дітям хотілося бути Павою, бо вона гарна, пишна; коником, щоб швидко бігати й стрибати; бджилкою, щоб мед збирати й мати гарну талію тощо. Дівчатка, яка правило, називали тварин і птахів, які асоціюються з красою, ніжністю, добротою. Хлопчики називали тварин, які асоціювалися у них із силою, швидкістю, величчю і, навіть агресією. Таким чином, діти пізнавали себе, своїх друзів і отримували інформацію про їх стани, наміри, почуття і бажання.

Ігровий етюд «Почуття». Дітям пропонується послухати кілька різнохарактерних музичних п'єс і передати свої почуття (сум, радість, співчуття) відповідним іграшкам.

Музичний репертуар. П. Чайковський «Хвороба ляльки», «Нове плаття у ляльки», А. Паєрт «Котик захворів» і «Котик видужав», В. Косенко «Не хочать купити ведмедика» і «Купили ведмедика».

Вправа «Пригадай цікаву подію». Вихователь пропонує дітям згадати й розповісти найцікавішу подію свого життя та настрої, який вона викликала. Діти розповідали про народження братика, несподіваний приїзд бабусі із-за кордону, найкращий подарунок в День народження тощо. Розповідаючи, вони переживали емоції радості, подиву, захоплення, страху, що виражалися мімікою, жестами, позою.

Дітям пропонується намалювати свої портрети, після чого організовується колективна виставка малюнків на тему «Ось які ми».

У вечірні години діти гралися в ігри «Зіпсований телефон» та «Електричний струм», метою яких є вправління у використанні під час спілкування вербальних і невербальних засобів, контроль і оцінка дій однолітків.

Гра «Зіпсований телефон» розрахована на кілька учасників, які сідають в одну лінію. Перша дитина задумує слово і, промовляє його пошепки на вухо іншій. Завдання полягає у якнайшвидшій передачі цього слова ланцюжком. Наприкінці гри перший і останній учасники гри озвучують варіанти слова (перший і останній). Діти порівнюють, наскільки змінилася суть слова від початкової інформації. Для того, щоб прослідкувати зміни, які відбувалися під час передачі слова, дорослий пропонує кожній дитині повідомити те, що вона почула.

Ускладнений варіант гри: з початком музики діти починають пошепки «передавати» задумане першим гравцем слово, а на паузу звучання музики, (керує дорослий), дитина, на якій зупинилася музика, показує мімікою й жестами значення почутого слова. Діти, до яких ще не дійшла черга почути це слово, відгадують його.

Гра «Електричний струм». Гравці, взявшись за руки, утворюють коло. Ведучий стоїть у центрі кола і спостерігає за грою. Перший гравець стискає гравцеві-сусіду праворуч руку, той передає імпульс стисканням наступному. Таким чином, гра продовжується «ланцюжком». За сигналом «Стоп», або із закінченням музики, гра зупиняється і ведучий відгадує, хто останній стиснув руку сусідові. Якщо відгадав, ведучим призначається той, кого назвали. Якщо ж ведучий припустився помилки, то він продовжує своє спостереження.

Заняття 3. Тема «Характер»

Мета. Вчити усвідомлювати особливості свого характеру, виокремлювати себе з-поміж інших. Формувати вміння уявляти себе іншим, характеризуючи власне «Я»; почуття гідності та самооцінки; проводити аналогії й порівняння; розвивати мислення, уяву, зв'язне мовлення. Збагачувати лексичний багаж словами ознаками-характеристиками людських якостей.

Обладнання. Аркуші чистого паперу А-4, маркери.

Музичний репертуар. Г. Лебедев. «Упертий».

Вправа «Ім'я». На аркуші паперу великими літерами вихователь пише ім'я будь-якої дитини. Потім пропонує дітям назвати на кожну літеру імені позитивні й негативні якості, зафіксувавши їх на папері. Далі діти обговорюють, які якості було пригадувати легше? Які складніше? Чому саме ці якості були названі для цього хлопчика (дівчинки)? У кого з обраних дітей більше позитивних якостей? Чому? Чого б побажали своїм друзям? Під час запису слів, дорослий коментує (уточнює їх значення). В кінці гри підводить підсумок.

Етюд «Упертий хлопчик». Вихователь говорить: «Я знаю одного хлопчика, який часто стає впертим: розмахує руками, тупає ногами, наполягає на своєму, хоч і знає, що не правий. Одного разу я спостерігала таку картину: на дворі уже стемніло. Настав час йти вечеряти і лягати спати. Мама взяла хлопчика за руку, щоб відвести його додому, а він упирається, вириває руку, галасує: «Не хочу! Не підуй!». Послухайте, як музика розповідає про впертість і розкажіть, що ви відчуваєте в цей час. (Звучать різко примхливі акорди, діти, переживаючи стан впертості й роздратування, намагаються відтворити описане, розповідають про свої почуття).

Підводячи підсумок, вихователь акцентує увагу на тому, що впертість – погана риса характеру, яка створює неприємне враження і відчуття на саму людину та оточуючих її інших людей.

Вправа «Комплімент собі». Вихователь пропонує дітям подумати, якими б словами кожен з них похвалив себе, зробив собі комплімент, розповів про себе тільки найкраще.

Вправа «Я через 10 років». Вихователь пропонує дітям уявити себе через 10 років: як змінишся ти, твоє життя й просить розповісти зараз про себе так, як ти б розповідав про свою особистість, через 10 років. На підготовку дається 5хвилин. Потім по черзі діти висловлюють свої думки.

Як правило, діти починали розповідь із слів: «Коли я виросту, то...», тому нам щоразу доводилося нагадувати про те, що «Ти уже виріс. Хто ти? Чим займаєшся? Що хочеш робити? Як до тебе звертаються? Чи добре тобі бути дорослим? Чому? Зазвичай, діти називали професії, які б вони обрали (більшість дітей унаслідували б професії своїх батьків), пояснювали елементи специфіки роботи, називали свої імена й по-батькові. Проте лише четверо дітей сказали, що через 10 років вони будуть школярами. Слова (студент, училище,

інститут) у їх лексичі були відсутні. Троє дітей, сказали, що вони будуть батьками й роститимуть своїх дітей.

Вправа «Я у променях сонця» (І. Дубровіна). Вихователь просить дітей відповісти на запитання: «Чи заслуговую я на повагу? Чому?». Далі пропонує їм намалювати сонце, у центрі якого (в сонячній колі) пише дитяче ім'я. Потім дорослий підходить до дітей і записує уздовж променів чесноти та все гарне, що дитина про себе знає. Просить дітей постаратися, щоб було якнайбільше променів. Обговорюються сонечка бажаних дітей. Вихователь показує їх іншим дітям, дорослий допомагає дитині-власнику перелічити усе, що написано на променях. Вихователь підсумовує сказане дітьми й підводить до того, що чим більше промінчиків в сонця, тим тепліше воно для людей, так чим більше в людині гарного (якостей, вчинків, намірів), тим приємніша вона для інших.

У другій половині дня в осередку творчої діяльності, вихователь разом із дітьми малювали афішу веселої циркової вистави «Плутанина в нашому цирку», після чого діти грали у гру «Плутанина в цирку». Вихователь роздає дітям картки з малюнками різних циркових професій і пропонує уявити, як одного разу в цирку трапилася незвичайна пригода – плутанина, всі переплуталися: клоун почав показувати виступ гімнаста, гімнаст – клоуна, акробат – дресирувальника, дресирувальник – фігляр. По тому розподіляє дітей на групи і пропонує їм придумати веселі вистави, в яких різні артисти цирку виступатимуть не у своїх ролях. Виступи супроводжуються музикою. Далі розпочинається вистава, у ході якої діти відгадують, які артисти цирку показують ті чи інші номери.

Тематичний проєкт «Кольори навколо нас».

Тема заняття «Якого кольору музика»

Мета. Формувати уміння дітей визначати засоби музичної виразності та висловлювати особистісне ставлення до них, усвідомлено та адекватно аргументувати свої судження; розвивати спостережливість, творчу уяву, фантазію, удосконалювати вміння передавати настрій музики через малюнок, створювати цілісний художній образ, збагачувати словниковий багаж.

Обладнання. Набір піктограм, що схематично відображають основні емоційні стани; альбоми; олівці або акварельні фарби.

Хід заняття. Хвиля гарних настроїв.

Дидактична гра «Музика й емоції». Музичний керівник. Ви вже знаєте, що музика своїми звуками передає різноманітні настрої. Композитор це робить за допомогою темпу, ритму, ладу, сили звучання музики. Зараз ви прослухаєте кілька музичних творів і спробуєте описати словами їх настрій.

Прослухавши фрагмент музичного твору, діти описують настрої музики за шкалою: весела-сумна, задоволена-сердита, смілива-боязка, святкова-буденна, щира-відчужена, бадьора-стомлена, спокійна-схвильована, повільна-швидка, тепла-холодна, яскрава-похмура.

Музичний репертуар. «Хвороба ляльки» (смуток) П. Чайковського; «Веселий селянин» – «Альбом для юнацтва» (радість) Р. Шумана; «Баба Яга» (гнів) П. Чайковського; «У печері гірського короля» (страх) Е. Гріга; «Ранок» (спокій) Е. Гріга.

Вправа «Зобрази почуте». Музичний керівник пропонує дітям відтворити під музику казкові образи та образи природи. Під звучання фрагменту із Маршу Чорномора з опери «Руслан і Людмила» М. Глінки, діти крокують «хашчами», різко розмахуючи перед собою руками.

Під музику Д. Кабалевського «Плаксійка», дорослий пропонує дітям перетворитися на зламану ляльку (піднімають руки вгору через сторони, послідовно розслабляють кисті рук, згинають руки в ліктях, вільно опускають руки вздовж тулуба, опускають голову, потім нахиляють тулуб, коліна трохи зігнути).

Під музику А. Штогаренка «Метелик» діти літають, як метелики, легко, витончено-легко на півпальцях, кружляють, тріпочуть «крильцями». Під звучання музики А. Лядова «Баба Яга» (фрагмент) діти хвацько і швидко літають на уявній мітлі. Під музику Ф. Шуберта «Ave, Maria» (фрагмент) діти відпочивають (стоять нерухомо із закритими очима). По тому обговорюють, якими почуттями та настроями був сповнений кожний музичний фрагмент? (Рішучості, безстрашності, впевненості; безпорадності, безсилля, слабкості; безтурботності, легкості). Якими фарбами ви б змалювали свої враження від музики? (Сірий, червоний, блідо-жовтий, жовтий, світло-голубий тощо).

Гра «Художник». Після прослуховування музичного твору діти по черзі розповідають, якими кольорами вони б намалювали картину до цієї музики. При цьому маленьких «художників» спонукали до пояснення, чому саме такий колір вони обрали, а за необхідності

допомогали їм визначитися та аргументувати свій вибір. 2. Діти лічилкою обирають 2-3 дитини, портрети яких «малюватиме» музика. Прослухавши кілька фрагментів музичних творів, під керівництвом дорослого, визначають, кому із обраних дітей найбільше підходить той чи інший музичний твір, тобто, кого «намалювала» музика, обгрунтовують свої відповіді.

Етюд «Фантазуємо під музику». Звучить музика К. Сен-Санса «Карнавал тварин». Акваріум, фрагмент. Дітям пропонується продовжити розповідь дорослого словами і рухами: м'яко і плавно тече прозора вода... (У ній плавають рибки. Вони великі і маленькі. Різнокольорові: сірі, зелені і навіть золотисті. Ось одна заховалася за очерет, друга підпливла наверх, щоб скоштувати смачного корму. Є в акваріумі черепашка і багато молюсків).

Коллективне виконання композиції «Золота рибка». Педагог пропонує спробувати за допомогою фарб відтворити свої враження від музики К. Сен-Санса.

У другій половині дня в центрі мистецької діяльності діти слухали пісні, в яких йдеться про емоції, визначали їх та виконували рухи за змістом. Це: «Не давайте суму жити», слова і музика Н. Май, «Зоряний принц», слова О. Кічкіної, музика Н. Збрицької, «Бажаємо добра», слова Г. Лисенко, муз. В. Лисенка та ін.

Тематичний проєкт «Людина і мистецтво».

Тема інтегрованого заняття на тему

«Посидання почуттів у музиці й живописі»

Мета. Поглиблювати уявлення дітей про зв'язок різних видів мистецтва; удосконалювати уміння аналізувати зміст художнього твору, описувати виражальні засоби, висловлювати найпростіші оцінно-етичні судження, розрізняти настрої і почуття в творах музичного й живописного мистецтва; активізувати естетичне сприймання художніх образів у живописі та музиці.

Обладнання. Репродукція картини В. Беспалова «Баба Яга»; альбоми; олівці або акварельні фарби.

Музичний репертуар. М. Мусоргський «Картинки з виставки». Хатка на курячих ніжках. І ч.

Хід заняття. Хвиля передачі настрою.

Бесіда «Як живопис та музика розповідають про настрої».

Вихователь нагадує дітям за допомогою яких засобів виразності художник передає настрій у живописних картинах (палітра кольорів, композиція, світло-тінь, емоційний стан зображених героїв тощо. Пропонує пригадати, яких казкових героїв вони знають? Які вони? Хто з них добрий, хто – злий?

Діти. Івасик-Телесик, Оленка, Баба Яга, Змій Горинич, Іван-Царевич. Вихователь. Ви назвали Бабу Ягу. Саме про неї ми сьогодні поговоримо. Опишіть Бабу Ягу. Яка вона? Який в неї характер? У яких казках ви зустрічалися з Бабою Ягою?

Діти. Баба Яга, не добра і зла... Ненажерлива. У неї неприємний вигляд. Вона неохайна, брудна і розтріпана. Коси вже сто років не розчісувалися.

Вихователь. Щоб ви змінили у Бабі Язі?

Діти. Вимили, постригли, одягнули б новий одяг, повели б у перукарню, щоб зробити зачіску і манікюр.

Дитина. Баба Яга висока і худа. У неї горбатий ніс. Вона завжди на когось розлючена.

Звучить музика. М. Мусоргського «Хатка на курячих ніжках». І частина із сюїти «Картинки з виставки».

Вихователь. Який настрій передає ця музика?

Діти. Злий, розгніваний, лячний, ворожий, неспокійний.

Вихователь. Можна сказати, що у Баби Яги характер схожий на цю музику? Де живе Баба Яга?

Діти. В хатинці на курячій ніжці.

Вихователь. Чому так назвали її хатинку? У якому лісі стоїть хатинка?

Діти. Дрімучий, казковий, густий, глухий, темний, загадковий, нерухомий, суворий, таємничий, величний.

Дітям пропонується розглянути репродукцію картини В. Беспалова «Баба Яга». Подивіться на картину і скажіть, що на ній зображено? Як художник зобразив Бабу Ягу? У якій позі і на чому сидить Баба Яга? Що на картині оточує Бабу Ягу? Якими художник зобразив ліс, небо? Який настрій у природи на картині? Який настрій у Баби Яги? Чому у неї сумне обличчя? Які почуття викликає у вас картина? Яку назву можна дати цій картині? Чому?

Етюд «Баба Яга». Дітям пропонується показати Бабу Ягу під фрагмент однойменної музики П. Мусоргського.

Складання казки за темою картини. Вихователь. На березі таємничого озера, на галявині, у дрімучому лісі жила-була самотня Баба Яга. Не було в неї ні рідних, ні друзів, лише хатинка на курячих ніжках та кіт-віщун. Ніхто її не любив, а тільки боялися і лаяли. От і стала вона такою недоброю до людей. Йшли рік за роком, набридло Бабі Язі так жити: сіла вона перед хатинкою й задумалася... Про що могла замислитися Баба Яга? Як вона вирішила змінити своє життя?

Діти. Думала-думала Баба Яга і вирішила: «Помирюся я з усіма, кого коли-небудь скривдила, приберу хатинку, уберуся у святковий одяг, напечу пирогів і запрошу всіх у гості...». Зібралось багато гостей у Баби Яги, і усі були раді й щасливі.

- Кого вона запросила гостювати?

- На святі були всі лісові звірята: білки, їжачки, ведмеді, вовки, зайчата.

А ще там були: Кащик Невмирущий, Соловей-розбійник, Оленка, Івасик-Телесик, Кіт-віщун.

Малювання портрета Баби Яги і її настрою.

У другій половині дня діти слухали в аудіозаписі музичну казку «Лисичка і журавель», проєкт Т. Нагрій, муз. Ю. Рижова.

Тематичний проєкт «На гостини до казки».

Тема заняття «Портрети казкових герів мовою мистецтва» (за мотивами казки О. Толстого «Золотий ключик»)

Мета. Формувати уявлення дітей про художнє зображення казкових персонажів, актуалізувати знання про типи смислових відтінків слів (контраст, подібність); розвивати уміння застосовувати слова, близькі чи протилежні за змістом (синоніми й антоніми), використовувати в мовленнєвих ситуаціях особистий досвід через усвідомлення значень слів емотивного значення, збагачення емоційно-чуттєвої сфери; виховувати здатність оцінювати та висловлювати особистісне ставлення до виражальних засобів творів мистецтва, усвідомлено й адекватно аргументувати свої оцінки-судження.

Обладнання. Набір піктограм; книга казок, де є «Золотий ключик»; портрети казкових персонажів у відповідних емоційних станах, альбоми; олівці або акварельні фарби.

Музичний репертуар. Пісні з кінофільму «Неймовірні пригоди Буратіно та його друзів» за мотивами казки О. Толстого (музика О. Рибнікова, слова Б. Окуджави і Ю. Ентіна).

Попередня робота. Читання дітям казки з переглядом ілюстрацій та бесідою за змістом. Перегляд відеозапису кінофільму.

Хід заняття. Вправа-привітання «Як би я був чарівником». Вихователь повідомляє дітям про те, що сьогодні вони потраплять до казки, але якої, – дізнаються згодом. А поки що чарівна паличка, яку залишила вночі для нас Добра Фея, допоможе нам привітатися один з одним, побажати гарного дня й налаштуватися на сьогоднішнє заняття. Діти, утворивши коло, під тихе звучання легкої музики передають один одному чарівну паличку й бажають гарного дня, настрою, здоров'я, успіхів, свята, сонечка, гарної погоди, звертаючись до товариша на ім'я, використовуючи при цьому штампи мовленнєвого етикету: «Привіт, Оленко! Здрастуй, Мишко! Доброго ранку, Марійко, Вітаю, Сашко!, Рада бачити тебе, Настя!».

Мімічна вправа-гра «Покажи настрої». Вихователь пропонує дітям згадати, що таке настрої і як його можна показати. Потім діти беруть по одній піктограмі основних емоцій, які розкладено на таці зображенням вниз і, не показуючи її іншим, по чергово розповідають про те, як змінюється вираз обличчя, коли людина перебуває в тому стані, який зображено на картці. Інші відгадують емоцію, яка описується й відтворюють її колективно.

Ігрові завдання «Опиши казкового героя». Дітям пропонується згадати казкових героїв із раніше прочитаної та переглянутої казки, хто із них був у головній ролі, як розвивалися події. По тому, вихователь запитує дітей, в яких настроях перебували казкові персонажі, які почуття вони переживали? Діти. Буратіно був веселим, смішним, пустотливим, легковажним.

Вихователь. А як ви визначили, що він був саме таким? Що він робив?

Діти. Він пустував, жартував, сміявся.

Вихователь. А яким був П'єро?

Діти. П'єро був сумним. Він плакав.

Аналогічно проводиться робота з дітьми над характеристикою Карабаса-Барабаса, якому діти дають етичний коментар (висловлюють свої думки, щодо його дій і вчинків) та татком Карлом, який теж викликав страх. Характеристика останнього складалася за такими

запитаннями: що відчував татко Карло до Буратіно? (Любов, доброту, жалість). А до Карабаса-Барабаса? (Протилежні почуття). Коли Буратіно загубився, що відчув татко Карло? Що з ним сталося (Він засумував, заплакав.). А коли Буратіно знайшовся, що відчув татко Карло? (Він зрадів). Які почуття були в нього, коли Буратіно з поліна перетворився на людину? (Він зрадів, що буде не один). А ще що він відчув? Можливо, здивувався? Чому він здивувався? (Тому, що Буратіно з поліна перетворився на людину і заговорив людським голосом. Це перетворення було несподіваним для тата Карла, він і не думав, що лялька може стати живою).

Підсумовуючи роботу дітей, вихователь виставляє перед ними портрети казкових персонажів, пропонує розглянути їх та прослухавши узагальнену характеристику кожного, сказати, про кого йде мова.

Наприклад: страшнуватий, люблячий, добрий, засмучений, радісний, здивований – Татко Карло. Веселий, життєрадісний, безтурботний, щасливий, усміхнений – Буратіно. Злий, недобрий, розгніваний, сердитий, розлючений – Карабас-Барабас. Засмучений, сумний, невеселий, заплаканий – П'єро. По тому, діти пригадували випадки зі свого життя, коли вони спочатку були засмучені, а потім раділи. Наведемо приклад.

Саша С. Моїй киці хтось перебив ніжку. Було боляче дивитися на неї. Вона лежала сумненька і мені було сумно. Ми з татком віднесли кицю до ветлікаря. Пройшло кілька днів і киця почала ставати на ніжку. Ми всі дуже зраділи.

Діма П. Я сумував, коли бачив, що у моїх друзів є братики й сестрички. Вони бавилися з ними, гуляли. А мені не було з ким гратися. Та одного разу татко по секрету сказав, що й у мене буде братик. Я дуже зрадів. А коли брат народився, то ще дужче зрадів і назвав його Денис.

Дидактична гра «Чия пісня». Музичний керівник пропонує дітям згадати пісні, які пролунали у фільмі-казці про Буратіно (пісня Черепахи Тортіли, пісня Дуремара, пісня Карабаса-Барабаса, пісня П'єро, пісня старого цвіркуна, пісня Кота Базилю і лисиці Аліси, пісня Буратіно) та згадати, який у них був настрій. Далі з'ясовує із дітьми, чи передають вони настрої героїв казки. Звучать фрагменти названих пісень, діти, перекутивши диск «музичного телефону» – посібника до

гри, зупиняють його напроти відповідного персонажу, характеризують музику. Решта дітей доповнюють відповіді однолітків.

У другій половині дня стимулювали дітей до побудови діалогу, намагались активізувати в їх мовленні формули мовленнєвого етикету в ситуації знайомства, спонукали до проявів ініціативи в ситуації спілкування. Для цього запропонували їм розглянути картинки із зображенням казкових персонажів із різних казок і познайомити їх один з одним. Діти групувалися парами і складали діалоги від їх умені. Наприклад.

Маша Г. (Лисичка із казки «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат»).
Добрий день. Я – Лисичка-сестричка. А ти хто? Давай, познайомимось.

Даринка К. (Котик із казки «Котик і Півник»).

Привіт, Дуже приємно. Давай.

Маша Г. Ти з якої казки?

Даринка К. Я – із казки «Котик і Півник». Знаєш таку?

Маша Г. Авжеж. Скільки тобі років?

Даринка К. Багато.

Завершується «знайомство» імпровізованим танком казкових персонажів під музику однойменного твору Л. Рудацького.

Тематичний проєкт «Мої друзі».

Тема заняття-гри 2 «Довіра»

Мета. Сприяти формуванню міжособистісної довіри, дружнього колективу.

Хід заняття. Нетрадиційне вітання. Діти під музику ходять по кімнаті і за сигналом дорослого при зустрічі вітаються: долонями, колінами, чолом, боком, як вияв довір'я один до одного.

Обладнання. Театральна маска.

Вправа «Фантастичні гіпотези». Дітей ділять на дві підгрупи, з якими працюють вихователь і помічник вихователя. Одна підгрупа дає відповідь на питання «Що станеться, якщо люди перестануть дружити і почнуть сваритися?», інша група – «Що можна зробити, щоб цього не сталося?». Думки дітей дорослі записують на папері й через 5 хвилин зачитують їх вголос. Наведемо приклади цікавих думок.

І підгрупа. На землі стане темно й страшно. Може бути війна. Усі будуть злі.

II підгрупа. Потрібно допомагати один одному. Нікого не ображати. Любити й поважати. Говорити правду.

Вправа «Сліпий і поводитир». Дорослий пропонує дітям поділитися на пари, вибравши собі партнера – найменш знайому людину. Одна людина в кожній парі стає ведучою, а інша – та, яку ведуть. Останній закривають хустинкою очі. Вправа виконується без слів. Ведучий бере свого партнера за руку і водить його по кімнаті. Через три хвилини педагог просить помінятися ролями. Наприкінці учасники обмінюються своїми думками, враженнями, коли вони були змушені цілком довіряти іншій людині.

Вправа «Відвертість». Цю вправу проводили з використанням власне виготовленої театральної маски, залучаючи, в основному, до відвертості замкнених і сором'язливих дітей. Дорослий пропонував дитині одягнути маску відвертості й висловити свою думку з приводу почутого, побаченого, вчиненого; запитати, попросити, оцінити, зізнатися, побажати, продемонструвати свою творчість. Під час висловлювань звучала тиха спокійна музика.

Настя К. «Я дуже хочу стати знаменитою гімнасткою. Роз'їжджати по закордонах».

Влад С. Я хочу братика, або сестричку. А тато каже, що я ще малий. Я ж у старшій групі.

Вправа «Вислухай-поверни». Вихователь пропонує дітям об'єднатися в пари без слів, встановлюючи контакт очима. Один із партнерів розповідає все, що хотів би повідомити про себе. Інший партнер слухає і через 3 хвилини переказує все, що почув, говорячи: «Я почув, що ти ...». Потім діти міняються ролями.

Обговорення. Які почуття виникли? Що легше: слухати чи переказувати? Чи повністю була відтворена інформація?

Вправа «Коло довір'я». Вихователь пропонує дітям утворити тісне коло й запитує, хто хоче встановити з групою більше довір'я. Добровольцю зав'язують хустинкою очі й діти «передають» його один одному по колу, легко торкаючись плечей.

Обговорення. Що ви відчували коли були в колі? Що вам нагадували ці переживання? Що ви відчували, коли стояли в колі й вас «передавали» з рук в руки добровільно.

Вправа «Падіння». Діти шикуються у колону по двоє. Перша дитина падає, піднявши руки, назад, друга підхоплює її. Відбувається обмін ролями, і все починається спочатку.

Обговорення. Що ви відчували коли падали? Чи сумнівалися ви в тому, що партнер справді вас підхопить? Що ви відчували коли підхоплювали свого партнера?

Вправа «Наслідкування ведучого». Вихователь розподіляє дітей на кілька підгруп по три-п'ять чоловік. Кожна підгрупа шикуються в ряд. Учасник, який стоїть спереду, є ведучим. Він у супроводі музики, спонтанно і творчо рухається по кімнаті, експериментує з різними імпровізованими рухами тіла. Група повинна повторювати рухи, наслідуючи його і водночас тримати ряд. Через кілька хвилин ведучий переходить в кінець свого ряду. Наступний учасник стає ведучим. Вправа виконується до того часу, поки кожен учасник не отримає можливість стати ведучим групи.

Обговорення. Чиї рухи найбільше сподобалися? Ким ви себе уявляли, наслідуючи товариша? Що ви відчували, коли самі були ведучим?

Прощальна хвилина. Інструкція. «Закрийте будь-ласка, очі і відчуйте руки один одного. Спробуйте уявити, що відчувають зараз люди, що тримають вас за руки. Подумки подякуйте всім за зроблену нами роботу. Подумайте про те, що ви не сказали групі, але хотіли б сказати. За кілька хвилин треба розплющити очі і сказати це».

У години дозвілля (друга половина дня) ми влаштували Гінес-шоу «Оратор», під час якого дитина здійснює невелику промову на честь будь-якого свята перед іншими дітьми. Промова має бути короткою і, бажано, смішною. Після прослуховування виступів обговорюється, як почувалася дитина під час виступу перед іншими, що давалося складно і що заважало та допомагало вести промову, що можна зробити аби покращити мовлення. Жартівлива форма вправи допомагає знизити страх виступу перед аудиторією і полегшить подальше спілкування дитини в групі.

Критерії оцінювання. Тривалість промови, логіка викладення думки, виразність (емоційність, міміка, жести, пантоміміка), змістовність, гучність, різнобарвність тембрів.

Тематичний проєкт «Цей дивовижний тваринний світ».

Тема заняття «Впізнаємо рухи та голоси тварин»

Мета. Формувати вміння розрізняти характерні рухи тварин, вдосконалювати власні рухи, розвиваючи їх виразність і точність. Сприяти збагаченню рухового й слухового досвіду, розвитку творчих

здібностей. Розвивати слухову увагу, чуття ритму, здатність рухами реагувати на музику, відтворювати образи тварин, зображені нею.

Обладнання. Картки із зображенням тварин в дії.

Попередня робота. Прослуховування на музичних заняттях і в групі програмової музики та звуконаслідувань тварин (в аудіозаписі).

Музичний репертуар. Марш, музика С. Бондаренкової, Українська народна пісня «Гуси», «Веселі жабенята», слова і музика Ю. Литовко, «Вальс кішки», музика В. Золотарьова, «Біла киця» Н. Май, «Танець молодого бегемота», музика Д. Кабалевського, «Метелик», музика С. Майкапара, «Хитра лисиця і вовк», музика С. Бондаренкової, «Веселі конячки», музика Н. Потоловського, «Зайчики», музика Ю. Рожавської, «Ведмідь», музика О. Тілічеєвої, «Жуки», угорська народна мелодія в опрацюванні Л. Вишкарьова, «Слон», музика К. Сен-Санса, «Совеня», музика Р. Шумана, «Танець птахів», музика М. Римського-Корсакова, «Журавлик», слова і музика В. Лисенка (вступ, програш), звуконаслідування тварин (проект В. Лисенка).

Хід заняття. Вправа «Театр звірів» (І. Лопухіна) у супроводі – «Звіробіки» Б. Савельєва.

Кішка. Стати карачки, витягнути праву передню «лапу» вперед, опертися на неї, підтягнути задню лапу. Потім те саме зробити лівою рукою й ногою. Вигнути спинку.

Півник. Крокувати, високо піднімаючи ноги, зігнуті в колінах, плескати «руками-крилами» по боках. Голова високо піднята.

Коник. Б'є копитом – піднімає й опускає ногу, ковзаючи носком по підлозі спереду назад. Потім скаче бічним галопом, біжить, високо піднімаючи зігнуті в колінах ноги.

Ігрове завдання. Уявіть себе твариною, яка полюбає музику, виконайте відому вам дитячу пісню хором: прогавкайте, прокукурікайте, пронявчіть, прострекочіть.

Іжачок. Скласти разом зігнуті «лапки», злегка присісти, переступаючи мілкими кроками. «Звернутись у клубочок»: присісти, обхопити руками коліна, голову вниз.

Зайчик. Руки зігнуті перед грудьми. Кисті рук опущені. Стрибати, переміщаючись одночасно на двох ногах вперед, назад, в боки. Лякливо оглядатися.

Горобчик. Стрибає на двох ногах одночасно, потім «летить», розмахуючи руками-крилами, рухи повторюються часто з невеликою амплітудою.

Ведмідь. Йде, перевалюючись з ноги на ногу, зігнувши руки в ліктях, й широко розклавши пальці рук.

Гра «Зроби по-іншому». Цю гру проводили у два етапи: I – групові змагання, II – індивідуальні. Завдання I етапу – визначити кращих виконавців, танцювальні рухи яких є найбільш характерним для заданої програмової музики. Завдання II етапу – спонукати «найталановитіших» до пошуку нових рухів на ту ж саму тематику. Наприклад, Оля танцює танок жабенят по-своєму, а її суперник Олексій, має виконати його під цю ж музику, але не повторюючи попередніх рухів, тобто, по-іншому. За другим разом, спочатку Олексій танцює свій танок гусенят, а Оля намагається виконати його по-іншому. Отже, дітей розподілили на виконавців та глядачів і в супроводі знайомої їм музики пропонувалося спочатку підгрупою, а потім поодинці, виконати танок жабенят, каченят, гусенят, кошенят. Діти-глядачі оцінювали результати творчості однолітків, обґрунтовували свої оцінки й обмінювалися ролями. В результаті обговорення визначалися найкращі виконавці з кожної підгрупи (по одній дитині), для яких і проводився заключний етап гри. Наведемо приклади дитячих висловлювань.

Діма П. Мені сподобалося, як танцювала Настя К. Вона така гнучка, її спина вигиналась як у моєї киці Анфіски. Вона так м'яко ступала «лапками», а ще вона весь час посміхалася, виляла «хвостиком», наче справжнім.

Саша С. Мені не сподобалось, як танцював танок жабенят Міша Р. Він стрибав як ведмідь. Навіть не розклав ноги як жаба, а лише пальці рук. Для мене кращою жабкою була Маша Г. Вона так класно квакала і стрибала!

Гра «Найуважніший». Вихователь пропнує дітям під звуки маршу вирушити у подорож до «лісової» школи, на шляху до якої їх чекають незвичайні пригоди. Вони мають перевтілитися у тих тварин чи птахів, музику яких вони почують і виконувати відповідні рухи: «зайчики» – стрибати, «колячки» – бити копитами, «жуки» – ходити на карачках, «пташки» – літати та цвірінькати, «лелеки» – стояти на одній нозі. Хто неуважно слухав музику, той запізнився на «урок в лісовій школі» і разом з іншими дітьми виконував улюбену пісню чи гру.

Гра «Звукове лото». Дітям пропонуються набори карток із зображенням свійських тварин і ставиться завдання: почувши звуки, впізнай тварину й покажи відповідну картку. Той, хто зробив це

першим, відає картку вихователю. Переможцем стає той, у кого залишиться найменше нерозгаданих карток. Аналогічно ми проводили з дітьми гру «Звукове лото диких тварин».

Гра «Я – актор». Дорослий пропонує дитині-актору роль – картку із зображенням будь-якої тварини в дії, яку потрібно зобразити рухами тіла, рук, мімікою та інтонацією голосу. Решта дітей уважно спостерігають за діями свого товариша, а потім визначають, що він хотів показати. Після того, як «роль» розгадано, діти обговорюють, що «актор» робив правильно для розкриття образу, а що – ні. На завершення пропонували дітям послухати, як цей самий образ зображено композитором у музиці, і порівняти з тим, що створено юним «актором».

У другій половині дня пропонували дітям гру, спрямовану на розвиток мовленнєвої творчості, збагачення лексичного багажу образними висловлюваннями.

Гра «Творче коло». Пригадавши казки, дійовими особами яких є тварини, їх імена та ролі, вихователь пропонує дітям за допомогою чарівної палички, створити власну казку про тварин. Для цього діти сідають у коло і по черзі, тримаючи в руках «чарівну паличку», вигадують історії. Перша дитина починає її, говорячи перше речення, інша продовжує. У кінці проводиться обговорення: чи сподобалася дітям казка, що вони відчували, створюючи колективну казку у колі, що вони робили, якщо їм хотілося виправити когось із дітей. Аналогічно діти придумують спільну пісеньку, кожен рядок якої виконують властивою їм інтонацією. Наведемо приклад створеної казки «Пташиний двір».

У бабусі Орини є пташиний двір, де живуть кури, качки, гуси і навіть індики. Тут завжди гамір і метушня. Кури, у супроводі своєї пісні «Ко-ко-ко» та «Куд-куди та куд-кудах», несуть повні гнізда яєць. Витягнувши шиї, в кого довша, голосно, про свою вроду, гелгочуть гуси: «Га-га-га!». Виблискує на сонці пір'я зеленочубого качура, біля якого примостилась рябенька качечка. Від її «Кря! Кря!», качур аж очі закриває. Пишний хвіст та великі червоні сережки перетворили індику на заможного панка, який нічого і нікого не боїться окрім тхора й червоних бабусиних чобіт. Зі злості він часто намагається вщипнути бабусю за ногу. Усі птахи почуваються поважними й потрібними на бабусиному подвір'ї. Однак, як тільки сонечко сідає за обрій, втрачаючи свою поважність, вони поспішають до курника, щоб

зайняти зручне місце для снання. І сняться їм чудернацькі сни... Як ви думаєте, що сняться свійським птахам? Діти: «золоті зерна пшениці, соковита трава, налиті сонечком воскові зерна кукурудзи, золоте перо, дині й кавуни, свіжа капуста, старі огірки, вівсяна каша, пишний гребінець, різнокольоровий хвіст розлогі крила).

IV. Довільно-комунікативний етап

Тематичний проєкт «Здрастуй, літо!».

Ігровий сеанс «Мої улюблені ігри»

Мета. Формувати у дітей позитивні взаємини, уміння співдіяти, відчувати партнера по спілкуванню, орієнтуватися в ситуації спілкування; емоційно відгукуватися на музику, узгоджувати рухи з музикою. Сприяти руховій творчості й дитячому самовираженню.

Вправа «Гармонійний танок». Дорослий пропонує дітям стати парами і взятися за руки. Одній дитині з пари зав'язують очі. Під легку музику виконуються довільні танцювальні рухи. Потім зав'язують очі партнеру. Наприкінці діти дякують один одному за гармонійний танок. Запитання до них: «Що ви відчували із зав'язаними очима? Як вам допомагав партнер (партнерка)? Як ви танцювали?».

Вправа «Водяний карнавал» у супроводі «Акваріум» К. Сен-Санса. Ведучий (морський цар) пропонує побувати на святі у морського царя. Усі перетворюються в рибок, морських зірок, русалок, черепашок, крабів, морських коників. Звучить спокійна музика, морські мешканці, сидячи на підлозі, розпочинають свій карнавал. Морський цар хвалить тих, чий танок йому сподобався.

Ігровий етюд «Королівський бал». Діти «приїжджають» у казкове королівство й потрапляють на бал до короля. Вони мають придумати собі маскарадні костюми і розповісти про них. У подальшому розігрується ситуація балу: представлення гостя королю й королеві. Вручення їм подарунків, різноманітні ігри, танці.

Гра «Збиральники». На підлозі розкидано багато дріб'язких іграшок. Поділившись на підгрупи (2-3), учасники гри беруться за руки і за сигналом ведучого, під бадьору веселу музику, двома вільними руками намагаються зібрати якомога більше предметів. Предмети, зібрані кожною підгрупою підраховуються і визначаються переможці.

Гра «Співаємо разом». Діти хором виконують будь-яку добре відому їм пісню. За сигналом ведучого спів припиняється, і учасники продовжують співати подумки, «про себе». За другим сигналом вони знову починають співати вголос. Той, хто зіб'ється, вибуває з гри, або пропонує нову пісню.

Гра «Знайди своє місце». Діти займають свої місця на виставлених у ряд і розвернутих в різні сторони стільчиках (для ведучого стільчик не ставиться). Під тихе звучання музики ведучий з палицею у руках обходить дітей. Той, біля кого він стукне палицею об підлогу, має встати зі стільчика і йти за ведучим. Так триває доти, поки не встануть зі стільчиків усі діти. Під голосне звучання музики, ведучий віддаляється від стільчиків, водить дітей колом, «змійкою». Раптом музика змовкає, ведучий вдаряє об підлогу двічі і всі швидко займають свої місця. Ведучий намагається зайняти місце одним із перших. Водити починає той, кому не вистачило місця.

Музична мозаїка. Діти стають парами, кожна з яких отримує мозаїку (пазли) із зображенням різних видів музичної діяльності (гра на музичних інструментах, спів, танець). Під веселу музику діти мають якнайшвидше зібрати картинку, організувати в парі спільні дії, відтворити вид діяльності, зображений на ній.

Тематичний проєкт «Звуки літа».

Тема заняття-розваги «У гості до імпровізації»

Мета. Вчити інтонувати дітей різні мелодичні звороти, розвивати пісенну творчість. Формувати вміння розрізняти тембри голосів та інтонації; колективно співдіяти.

Музичне привітання та прощання. Музичний керівник вітається із дітьми, співаючи на одній ноті на слова: «Добрий день!», діти хором відповідають, наслідуючи інтонацію та ритмічний малюнок дорослого, або ж педагог вітається на звуках тонічного тризвуку у висхідному русі, діти відповідають навпаки – низхідним рухом мелодії.

Музичне знайомство. Педагог, проспівавши своє ім'я і по-батькові, пропонує дітям почергово проспівати своє ім'я, тобто дати відповідь на музичне запитання: «Як тебе звати?».

Співоча перекличка у парах між дітьми, під час якої одна дитина проспівує своє запитання, наприклад: «Агов, де ти?» її партнер відповідає: «Я тут».

Імпровізація на звуконаслідування – це імітація знайомих природних звуків-голосів зозулі, кішки, годинника, барабана, або варіанти голосів персонажів із знайомих казок та мультфільмів у різному настрої (кішка у доброму настрої, собака злий тощо).

Міні-розповіді, суть яких полягає у розповіданні сюжету дорослим і постановці ним завдань у необхідних місцях виконати свої імпровізації. Наприклад: «Діти пішли в ліс, а для того, щоб не загубитися, почали перегукуватися – (замість крапок діти мають проспівати імпровізовані вокальні приклади). У лісі вони почули спів зозулі –... та стук – дятла ... Закрапав дощик – Потім виглянуло сонечко і заспівав соловейко –

Розрізнення тембрових характеристик голосу. Педагог пропонує дітям розглянути ілюстрації до відомих казок і голосом відтворити «мову» зображених персонажів, або ж, сховавшись за ширму і виставивши ілюстрацію, сам озвучує її. Діти відгадують чий це голос, повторюють його і вносять свої відтінки.

Віршована імпровізація починається з розучування слів – на початковій стадії опанування імпровізації текстом може бути звичайний рядок вірша. Далі проводиться попередня бесіда про особливості поетичного настрою і характер музики.

Ритмічно-рухова імпровізація – це відтворення дітьми рухів добре відомої пісні, танка чи хороводу з подальшим їх імпровізованим виконанням під цю ж музику і цей текст.

Тематична декада «Це диво дивне – театр».

Тема розваги «Як півень сонце розбудив» за мотивами однойменної казки невідомого автора (постановка вистави)

Мета. У процесі театралізованої діяльності закріпити у дітей навички соціальної поведінки; розвивати уявлення про моральні якості людини. Вчити правильно оцінювати дії та вчинки персонажів; робити самостійні висновки. Виховувати гуманні почуття в дітей та правила культури поведінки під час програвання діалогу між персонажами казки.

Обладнання. Персонажі лялькового театру: Сонце, Лев, Лелека, Соловей, Півень.

Підготовча робота. Пальчикові вправи.

Хід заняття. Вихователь читає текст, діти за допомогою ляльок-рукавичок інсценізують почуте.

З давніх давен наша Земля ніжилася у променях Сонця. Без утоми, без відпочинку віддавало воно своє тепло земним просторам. Щодня Сонце уважно дивилося на Землю й бачило, що люди, звірі, птахи та комахи з його заходом ховалися по своїх гніздах, норах, оселях.

Спершу воно думало, що всі йдуть, залітають, повзуть до себе на вечерю. Але виявилось, що вони йдуть спати. Подивувалося Сонечко земному сну і вирішило також відпочити, поспати. Зайшло воно до палацу, зачинило двері й швидко заснуло. Наснилося йому, що в гості до нього прийшли планети: Марс, Сатурн, Місяць, красуня Венера. Поки Сонечко раділо друзям, на Землі запанував морок, непроглядна пільма, холод. Заплакали діти, замовкли дорослі, засумували птахи та звірі.

Цар звірів – Лев – звернувся до лісових та польових звірів, щоб послати земного гінця до Сонця.

– Красень Лелека, він розбудить Сонце, – кричали звірі.

Лелека прилетів до палацу Сонця, різко відчинив двері і з порога закричав:

– Чи довго ти збираєшся ніжитися у своїй постелі, лежню? Хіба ти не знаєш, що на Землі панує холод, темрява? Підводься, дай Землі світла й тепла, бо в темряві хтось може наступити на мій хвіст і поламати красиве пір'я.

– Іди геть! – відповіло Сонце навіть не розплющивши очей. – Невігласе, ти навіть не постукав, не привітався, тебе турбує тільки краса твого хвоста. Іди геть, бо спалю тебе разом з хвостом, пихатий гостю Землі.

Засмутились звірі й Лев вирішив послати нового гінця до Сонця.

– Відправимо Солов'я, бо краще від нього ніхто не співає, він розбудить Сонце.

Соловей швидко дістався до Сонячного палацу, влетів у квартиру й сердито закричав:

– Чи довго ти збираєшся спати, лежню? І не соромно тобі, що на землі пільма? Невже ти не знаєш, що ми співаємо вночі й можемо стати?

Розгнівалося Сонце, підвелось на своїй м'якій постелі і сказало:

– Іди геть! Бо спалю тебе вщент! – повернулося на інший бік і задрімало.

Ще більше посмутніли звірі, замовкли птахи. В такому настрої застав Півень їх на лісовій галявині, несміливо підійшов до Лева і сказав:

– О, всемогутній владико, царю звірів, лісів, володарю долин і гір. Звертаюся до Вас з великим проханням – відішліть мене, будь-ласка, до Сонця. Може я його зумію розбудити?

– Добре, – відповів Лев.

Прилетів Півень до Сонячного палацу, тихо постукав у двері. Сонце дозволило увійти.

– Низько кланяюсь Вам, Жар-Птице. Вибачте, що порушив Ваш спокій і сон. Але зробив я це не заради себе, а заради добра для інших звірів і людей. Погано їм дуже без Ваших теплих променів, тяжко жити у птьмі, страшно за дітей. Не кожен може знайти їжу у темряві, воду, батьків, друзів. Не за себе прошу: своє зернятко я і в багнюці відшукаю – за інших душа болить, за інших прошу.

Підвелось Сонце та здивовано запитало: А чому за себе нічого не просиш?

– Заради себе я би не розбудив Вас. Порушити Ваш спокій можна лише заради інших, їхнього блага.

А скільки вас там на Землі таких, які готові заради інших пожертвувати собою заради загального добробуту?

Не дуже багато. Але є на землі ті світлячки, на яких зі своїх нірок інші дивляться, зі своїх гнізд визирають і потихеньку вчаться жити, зважаючи на інтереси інших на планеті Земля. Ти молодець, Півнику. Лети на Землю, а я тобі освітлюватиму дорогу. За твою щедрість я теж віддячу щедрістю Землі, подарую всім тепло і світло.

Дякую, Жар-Птице, – співав Півень, – радісно і спокійно повертаючись до Землі. А перед ним сонячне світло розсіювало птьму.

Віддячуючи, Півень кричав Сонцю:

– Дякую. Ку-ку-рі-ку!

Відтоді з півночі й до сходу сонця кричать півні щогодини: Ку-ку-рі-ку! А Сонце сходить і знову без утоми дарує світло і тепло земним просторам.

Вправа на релаксацію. Діти, що ви відчували, коли Землю огорнула темрява? Що ви відчували, коли Сонце освітило землю? Чому Сонце послухало Півня? Ким би ви хотіли бути в казці і чому?

Вихователь (у супроводі спокійної музики пропонує дітям закрити очі, уявити, що вони летять з Півником на Землю, зігріваючись

ласкавими промінчиками сонця. Вони ніжно торкаються їх щічок, долоньок, рук, ніжок. Усім стає приємно і спокійно. А ось і Земля. Тепер повільно розплющуйте очі. Потягнулися, погрілися на сонечку, набралися сил та енергії. Спасибі, тобі, Сонечко. Які ми щасливі!

У виконанні солістки, або ж в аудіозаписі звучить пісня «Найщасливіша», слова І. Ібряєва, музика Ю. Чічкова, діти підспівують.

Тематична декада «Театр». Тема розваги «У театрі пісні і гри».
(Українські народні ігри-інсценізації)

Пісня-гра «Вишні-черешні розвиваються». Діти утворюють замкнене коло, в центрі якого стоять, взявшись за руки «подруженьки», які з початком співу дітей рухаються по колу у протилежному напрямку.

Вишні-черешні розвиваються
Сине озеро розливається. (Двічі)

На другий куплет усі зупиняються й підводять руки вгору, опускаючи, розводять їх на рівні талії в сторони перед собою долоньками вгору.

Ясне сонечко усміхається,
Жито силоньки набирається. (Двічі)

Співаючи третій куплет, кожна дитина подає до правого плеча свої ступені долоні й схиляє на них голову. На слова «Дві подруженьки посварилися», дійові особи стають спинами одна до одної із сумно схиленими на долоні головами.

Через тин вишня похилилася
Дві подруженьки посварилися (Двічі)

У четвертому куплеті «подружки» вирішили помиритися. Розвернувшись обличчям до середини, правими руками подають одна одній яблучко.

Тобі яблучко, мені грушечка
Не сварімося, моя душечко (Двічі)

Діти у колі виконують руками ті самі рухи.

На слова «Не сварімося» «подружки» з'єднуються зігнутими у ліктях лівими руками й обертаються «млиночком» між собою проти руху годинникової стрілки.

Діти у колі, поклавши руки на талію, кружляють навколо себе.

В останньому куплеті «яблучко» і «зернятко» подаються лівими ручками, і кружляють «млиночком» у зворотньому напрямку.

Тобі яблучко, мені зернятко,

Не сварімося, моє серденько (Двічі).

Далі подружки обирають замість себе інших і гра розпочинається спочатку. Якщо діти у колі стануть парами, то наприкінці пісні замість кружляння навколо себе, вони можуть обернутися «млиночком».

Танцювальна гра «Сопіллка». Діти утворюють коло. У центрі кола ставлять пеньок або стільчик. Дівчинка, яка виявила бажання почати гру, бере в руку сопілочку і співає пісню. Діти підспівують разом з нею:

Я маленька дівонька, як у полі квітонька,

На сопілці граю, пісеньку співаю, всіх вас розважаю.

1-4 такти: дівчинка танцює біля пеньочка; виразною мімікою, пластикою, рухами рук показує, яка вона гарненька, як «квітонька».

Діти йдуть танцювальною ходою праворуч по колу.

5-10 такти: дівчинка імітує гру на сопілці, рухаючись протиходом. Із закінченням співу вона підходить до дитини, з якою хоче порозважатися.

Усі діти, за прикладом ведучої, швиденько беруться парами під руки й кружляють «млиночком». Дитина, яка залишилася без пари, бере сопілку у ведучої і починає вдруге й т.д.

Гра «Мак». Узнявшись за руки, діти утворюють замкнене коло. Посеред кола стоїть «мак», а діти ходять навколо нього і співають пісню на музику М. Лисенка «Мак»:

Ой на горі мак,

Під горою так,

Мак, маки, маківочки

Золотії голівочки,

Станьте ви так,

Як на горі мак.

Проспівавши один раз, всі запитують

у «маку»:

- Козачок, чивиорав мачок?

Мак. Виорав!

Після цього діти знову кружляють по колу, співаючи те саме, а тоді зупиняються і питають:

- Козачок, чи посіяв мачок?

- Мак. Посіяв!

Проспівавши пісню втретє, діти знову запитують:

- Козачок, чи посходив мачок?

- Мак. Посходив!

Співають у четверте і запитують:

- Козачок, чи пора полоть мачок?

- Мак. Пора!

Проспівавши за п'ятим разом, запитують:

- Козачок, чи цвіте мачок?

- Мак. Цвіте!

Після шостого разу запитують:

- Козачок, чи поспів мачок?

- Мак. Поспів!

Співають за сьомим разом і запитують останній раз:

-Козачок, чи пора брать мачок?

Мак. Пора!

Тоді всі гуртом кидаються до «маку», жартома трусять його за плечі, відштовхують в боки. «Мак» пручається, виривається з кола і тікає, після чого обирає собі заміну і гра розпочинається знову.

Примітка. Під час гри вихователеві необхідно стежити за тим, щоб діти у метушні не завдали «маку» чи собі якоїсь травми.

Тематичний проєкт «Зростаємо здоровими».

Ігровий сеанс «Гра весела кличе нас»

Вправа «Біографія за фотографією». Напередодні вихователь просить дітей принести кілька фотографій. Наступного дня дітям пропонується обмінятися ними, щоб кожній дитині дісталася не та фотографія, яку принесла вона сама. По тому, діти складають розповіді про людей, зображених на фотографіях. Особлива увага звертається на те, що в цей момент відчуває людина, які можливі причини її переживань.

Гра «Один, два, три – замри». Звучить весела і рухлива музика. Діти стрибають і вільно рухаються. Звучання музики раптово припиняється і вони завмирають у тих позах, у яких їх застала музична пауза. Потім через 1-1,5 хвилини музика знову звучить і продовжується гра.

Гра «Не сваріться». Діти утворюють коло і співають пісню:

Не сваріться, помиріться,

Дайте одне одному
Та обидві рученьки.
Помиріться.

Під спів пісні з різних місць кола виходять «злі» дійові особи, не дивлячись одне на одного, заходять у коло і стають спинами. Коли пісню завершено, вони тихенько розвертаються один до одного, підводять голови, дивляться одне одому в очі та подають руки. Решта дітей, дочекавшись тієї миті, коли «суперники» вибачили один одного, радісно плескають у долоні та вигукують: «Помирилися, помирилися!». Потім дійові особи обирають замість себе інших і гра триває.

Гра «Чим зможу – допоможу». Вихователь пропонує кільком дітям розглянути картинки, на яких зображені люди (казкові герої) з різними виразами обличчя й передати цей вираз власною мімікою. Решта дітей визначають, які почуття передають учасники гри, чи відповідають вони зображеному на картинці. По тому, діти коментують ситуацію, в яку потрапила людина, зображена на малюнку; складають (або пригадують) мелодію, що відповідає малюнку; пояснюють, яку участь взяв би кожний у ситуації, що склалася. Наприклад: гнів – заспокоїти: «Не треба хвилюватися, це ж можна виправити»; горе – поспівчувати: «Мені дуже шкода, що...»; радість – поділити: «Я такий радий за тебе...»; страх – підтримати: «Не бійся, я буду поруч», біль – поспівчувати й підтримати: «Потерпи трохи, незабаром біль пройде». Далі під відповідну музику розігруються міні-сценки за згаданими картинками.

Під час гри педагог спостерігає, як діти допомагають один одному та кому саме (своїм друзям, лідерам групи, пасивним дітям) і ненав'язливо коректує хід гри.

Гра «Бабуся Меланка». Один із гравців, що водить, придумує будь-який оригінальний рух, інші його повторюють. Завдання решти – не тільки узгоджено виконувати кожен його рух, але і створювати веселий настрій.

Діти разом з дорослим утворюють коло, у середині якого один із гравців зображує бабусю Меланку (на бабусі хусточка і фартух). Виконується весела пісенька, яка оживляється виразними діями.

У Меланки, у бабусі

Жили в маленькій хатинці сім синів (діти рухаються по колу, тримаючись за руки),

Усі без брів.

Ось з такими вухами,

Ось з такими носами,

Ось з такими вусами,

З такою головою,

З такою бородою (зупиняються і жестами і мімікою зображують те, про що говориться в тексті: закривають руками брови, роблять «круглі очі», великі ніс і вуха, показують довгі вуса, величезну голову, довгу бороду).

Нічого не їли,

Цілий день сиділи (присідають),

На неї дивилися,

Робили от так... (повторюють за ведучим будь-який кумедний рух).

Вправа «Поєднувальна нитка». Діти передають один одному клубок і висловлюються про те, що вони відчувають у цей час, чого бажають іншим.

Тематичний проєкт «Умій дружити».

Тема інсценізації «Казка про сердите левеня» І. Маргулян

Мета. Формувати позитивні взаємини на прикладі поведінки персонажів, емпатію, прагнення допомогти один одному. За допомогою пантоміми вчити розпізнавати настрій інших людей, перевтілюючись в образи персонажів. У вправі-етюді знімати негативні емоції в агресивних дітей.

Обладнання. Персонажі лялькового театру: левеня, жираф, кабанчик, метелик, жабеня. Підготовча робота. Пальчикові вправи

Хід заняття. Вихователь читає текст. Діти за допомогою персонажів лялькового театру інсценізують.

Жило собі на світі левеня. Але було воно дуже сердите: рідко посміхалося, нікого ніколи не жаліло. Одного разу гуляло левеня лісом і побачило, як звірята грають в м'яч. Левеня спритно стрибнуло в коло схопило м'яч лапами. Всі звірята завмерли від несподіванки.

- Віддай, будь ласка, нашу іграшку, – сказало жабеня.

- Не віддам, – прогарчало левеня.

- Віддай, – попросив жирафчик. Левеня гаркнуло ще голосніше.

- Якщо так, то ми самі заберемо м'яч від тебе, – сказав кабанчик.

- Тільки спробуй, – гаркнуло левеня ще голосніше, міцно стиснувши пазурами м'яч. І раптом: ба-бах!!! – щось так голосно грюкнуло, що всі звірята злякалися, навіть левеня. Коли все стихло й звірята розплющили очі то побачили, що м'яч тріснув.

- Це вам за те, що гралися без мене! – сказало левеня і, вигнувши спину, зникло в гушавині лісу.

Левеняті стало сумно самому й захотілося з кимось побігати, погратися. Раптом перед ним з'явився яскравий метелик.

- А-а-а, ось кого я зараз упіймаю. Дожену, упіймаю і з'їм.

Але той, легко змахнувши крильцями, полетів. Левеня, голосно рикаючи, стрибало через кущі, намагалося спіймати метелика і раптом опинилося у ямі, боляче забивши лапу.

- Ой-ой-ой! Як боляче! Як темно! – злякано плакало левеня. Що ж мені тепер робити! Яма така глибока, я не можу з хворою лапою вистрибнути з неї.

- Гей, ти чого плачеш? – почувлося раптом згори. Це був тойсамий метелик.

- Чого тобі? Посміятися з мене прилетів?

- Дуже боляче? – співчутливо запитав метелик.

- Дуже! Можеш радіти, – ображено відповіло левеня.

- Я допоможу тобі, – раптом вигукнув метелик. Явже придумав як!

- Та що ти можеш, адже ти такий маленький і слабкий, – сумно зітхнуло левеня.

- Зачекай, я зараз! – і метелик зник у синьому небі.

- Ну ось! І цей мене покинув! Усі мене кидають. Ніхто мене не любить, друзів у мене немає. Цікаво, а як це мати друзів? Добре це, чи погано – я ж не знаю.

- Ось він! – знову почувся чийсь голос згори.

Зверху на нього дивилося жабеня, кабанчик, жираф та маленький Метелик.

- Що, поглузувати з мене прийшли? – ображено мовило левеня.

- Еге ж, глибоченна яма, що ж робитимемо? – сказав жирафчик.

- Ква-ква, он невелике деревце. Якщо його зігнути, воно може дістати до дна – вигукнуло жабеня, – тільки я не зможу один цього зробити.

- Ми зараз, – крикнув кабанчик і підморгнув жирафу.

- На, тримай, – і левеня побачило, як до ями почало опускатися тоненьке деревце, – чіпляйся мерщій, – закричав метелик.

Левеня, не розуміючи, що відбувається, обома великими лапами й гострими пазурами щосили вхопилося за гілки та листя, й незчулося, як опинилося нагорі і гепнулося у траву серед квітів. Навколо стояли всі звірята й розгублено дивилися на нього.

- Чому ви на мене так дивитеся?

- А ти не будеш гарчати? – запитав жираф.

- І дряпатися своїми пазурами? – злякано перепитав кабанчик.

- І хапати своїми великими лапами? – проквакало жабеня.

- Ні, мабуть, не буде, – посміхнувся метелик.

- Ні, не буду... правда... вибачте, – винувато мовило левеня.

- Тоді давайте гратися в доганялки! – закричав радісно кабанчик.

- А мене візьмете? – перепитало левеня.

- Так! – відповіли всі звірята.

Вони дружно гралися й весело сміялися, коли всі перегони виграв маленький метелик. А в грі в хованки ніяк не вдалося відшукати в траві маленьке жабеня. Левеня поверталося додому впевнене, що друзі – це добре, й тепер вони в нього є.

Вправа-пантоміма. Дітей об'єднують у 2 команди. Перша група дітей показує за допомогою пози, жестів, міміки сердите левеня, друга група – веселе усміхнене, задоволене левеня. Потім команди міняються ролями.

Вправа «Ричи, леве, ричи». Вихователь пропонує дітям увявити себе левами і влаштувати змагання, хто гучніше заричить.

Тематичний проєкт «Цирк». Тема. Історія з Бомчиком

Мета. Розвивати у вихованців уміння гратися в колективні ігри, формувати логічне мислення, творчу уяву й почуття гумору; виховувати доброзичливість, приязність, чуйність.

Обладнання. Іграшковий клоун, сюжетні картки на циркову тематику, іграшкові тварини, гімнастичні палиці.

Хід заходу. Вправа «Хто налякав?». Вихователь показує дітям ляльку-клоуна і каже: знайомтеся, малята: це клоун Бомчик, чомусь невеселий він зранку. Можливо, коли він гуляв, його хтось образив або налякав? То хто ж це? Давайте разом поміркуймо.

Гра-звуконаслідування «Хто Бомчика налякав?». Вихователь показує картинки із зображення собаки, бджоли, сови, діти звуконаслідують їх). З'ясовують, що Бомчик м'яча загубив.

Фізкультхвилинка «Пошук м'яча». Діти у супроводі музики йдуть по колу один за одним, змінюючи спосіб пересування відповідно до змісту слів педагога: Нумо, на пошук! – б'ємо ми тривогу. (ходьба з оплесками). Іграшки йдуть нам підмогу (спокійний крок, колові рухи кулачками перед собою). Зайчик стрибає малий, волохатий, і він м'яча спішить відшукати (пересування вперед стрибками на двох ногах, кисті рук опущені перед грудьми). Ось ведмежа клишоноге іде (імітація ходи клишоногого ведмедика), м'яко ступає мале кошения (ходьба напівпальцях). Важко ступає слон громіздкий (широкі, важкі кроки), лялька крокує за ним (імітація ходи ляльки, не згинаючи рук та ніг). Не дарма всі на пошук пішли: м'ячика швидко знайшли. Тепер наш Бомчик ураз звеселів – усмішку вдячну дарує нам він. Знайшовся наш м'ячик дівчатка-хлоп'ята, це мабуть тому, що в нас друзів багато. Давайте про дружбу співати. Діти виконують пісню про дружбу.

Педагог збирає дітей навколо себе і показує їм картки на циркову тематику. Бомчик – це клоун не зовсім простий.

Хто знає – він клоун який? (Цирковий!)

У цирку Бомчик навчився багато: він може, ходить по канату.

Уміло стає на тоненький канат – не тільки він клоун, а ще й акробат!

Давайте і ми спробуємо відчутти себе цирковими канатохідцями!

Музично-рухова вправа «Канатохідці». Діти отримують по гімнастичній палиці і, тримаючи їх горизонтально (для рівноваги), одне за одним проходять по гімнастичній лаві, намагаючись пересуватися чітким кроком у ритмі музики. Ігрове завдання виконується в супроводі звучання п'єси І. Кишка «Цирковий марш».

Діти складають палиці осторонь і знову збираються навколо педагога.

Вихователь. Був наш клоун Бомчик сумним та печальним.

А тепер він який? (Веселий.) Правильно. Але існує ще багато різних гарних слів, схожих на слово «веселий». Наприклад: кумедний, радісний, смішний, жартівливий, піднесений.

Мовленнєва гра «Заміни слівце!». Дітям пропонується прослухати речення і повторити кожне з них, замінивши слово «веселий» відповідним синонімом. Наприклад. Клоун Бомчик має веселий вигляд. (Клоун Бомчик має кумедний вигляд). Погляд клоуна – щирий та веселий. (Погляд клоуна щирий та радісний). Бомчик любить народні веселі пісні. (Бомчик любить народні жартівливі пісні.). Бомчик щойно пригадав веселий віршик. Вихователь пропонує дітям пригадати потішки, жартівливі пісні («Танцювала риба з раком», «Біг пес через овес», «Танцювали миші») і виконати їх. Діти ігровими рухами намагаються передати їх зміст.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Галина Петрівна ВАТАМАНЮК

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ
СКЛАДОВОЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ
МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 14.12.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 22,5. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.

Друк ФОП Сладкевич Б. А.
вул. Лесі Українки, 35 А
Київська обл., Нові Петрівці 07354
тел.: +38067-393-33-34
e-mail: 3933334@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 5409 від 02.08.2017 року.