

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

На правах рукопису

ВАТАМАНЮК ГАЛИНА ПЕТРІВНА

УДК 373.2.016:31-028.31:78 (043.3)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ
МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Печенюк Майя Антонівна,
кандидат педагогічних наук,
професор

Кам'янець-Подільський – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	10
1.1. Сутність і структура комунікативних умінь старших дошкільників.....	10
1.2. Аналіз науково-педагогічного досвіду з формування комунікативних умінь старших дошкільників.....	22
1.3. Музично-ігрова діяльність як засіб формування комунікативних умінь старших дошкільників.....	32
1.3.1. Музично-ігрова діяльність старших дошкільників як різновид дитячої гри.....	32
1.3.2. Вплив музичних ігор на формування комунікативних умінь старших дошкільників.....	38
Висновки до першого розділу.	62
 РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	 65
2.1. Стан використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування комунікативних умінь старших дошкільників.	65
2.1.1. Завдання з формування комунікативних умінь старших дошкільників у програмах дошкільної освіти.	65
2.1.2. Аналіз результатів анкетування педагогів дошкільних навчальних	

закладів щодо використання музично-ігрової діяльності як засобу формування комунікативних умінь.	74
2.2. Характеристика рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників за умов традиційного навчання.....	82
2.3. Експериментальна методика формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.	111
2.3.1. Теоретичні позиції експериментального дослідження.	111
2.3.2. Зміст формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.	119
2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.	161
Висновки до другого розділу.....	190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	227

СПИСОК СКОРОЧЕНИХ ТЕРМІНІВ

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Нові пріоритети сучасної дошкільної освіти у світлі вимог Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Закону «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти в Україні, спрямованих на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту й вдосконалення форм, методів і технологій закладання основ гармонійної особистості дитини, зумовлюють важливість вирішення проблеми формування комунікативних умінь старших дошкільників як важливої складової їх соціальної компетентності.

Проблему формування комунікативних умінь дошкільників як один із аспектів їх соціально-мовленнєвого розвитку досліджували: психологи (Л. Калмикова, О. Кононко, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузька та ін.); педагоги (В. Захарченко, А. Зрожевська, А. Гончаренко, Є. Тихєєва, О. Ушакова та ін.); лінгвісти (В. Бабич, Ф. Бацевич); лінгводидакти (А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, М. Пентилюк, О. Трифонова, О. Ушакова, Г. Чулкова та ін.). Комунікативні уміння як окремі аспекти культури мовлення і мовленнєвого етикету особистості розглянуто у працях О. Амацьєвої і С. Хаджирадевої.

На необхідності посилення інтегрованості змісту і методів дошкільної освіти у процесі формування комунікативних умінь дітей наголошували провідні педагоги минулого (М. Монтесорі, С. Русова, В. Сухомлинський) й сучасності (Г. Беленька, А. Богущ, М. Євтух, Р. Мартинова, Н. Ничкало, Т. Поніманська).

Виховання і розвиток особистості дитини в ігровій діяльності були предметом досліджень Л. Артемової, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Д. Ельконіна, В. Захарченко, А. Матусик, Д. Менджерницької, А. Усової; у музично-ігровій – В. Верховинця, Н. Ветлугіної, Е. Вільчковського, С. Науменко, С. Садовенко, Г. Тарасова, А. Шевчук, М. Шутя та ін.

Специфіку формування комунікативних умінь дошкільників в ігровій діяльності розкрито у працях А. Богущ, Н. Луцан (мовленнєві ігри),

Ю. Приходько (сюжетно-рольові ігри) та ін. Проблемі музичного виховання дітей дошкільного віку присвячено праці Т. Лісовської, Т. Науменко, С. Нечай, Р. Савченко, А. Шевчук, С. Якимчук та ін.

Водночас, наукові дослідження щодо формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності відсутні у вітчизняній дошкільній педагогіці. На підставі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми та практики дошкільної освіти виокремлено низку суперечностей між:

- вимогами до сформованості комунікативних умінь як базових якостей особистості старших дошкільників та реальним станом їх наявності;
- розвивально-комунікативним потенціалом музично-ігрової діяльності та недостатнім використанням її можливостей у формуванні комунікативних умінь старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу;
- віковим прагненням дитини до спілкування в різних видах діяльності та відсутністю в неї необхідних знань, умінь і навичок для його реалізації.

Необхідність розв'язання означених суперечностей зумовила вибір теми наукового дослідження **«Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до планів науково-дослідної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, є складовою комплексної наукової теми «Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно-зорієнтованого навчання та ступеневої освіти» (номер державної реєстрації 0107U004349).

Тему дослідження затверджено вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №9 від 31.10.2006 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 23.01.2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність та структуру поняття «комунікативні уміння старших дошкільників у музично-ігровій діяльності»; уточнити поняття «комунікативні уміння», «музично-ігрова діяльність старших дошкільників».

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості комунікативних умінь старших дошкільників в ігровій діяльності.

3. Визначити педагогічні умови формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

Об'єкт дослідження – музично-ігрова діяльність як засіб формування комунікативних умінь старших дошкільників.

Предмет дослідження – методика формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності в умовах дошкільного навчального закладу.

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

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

Методи дослідження – *теоретичні*: вивчення, аналіз і узагальнення

психолого-педагогічної, лінгводидактичної, музикознавчої літератури – для розкриття сутності ключових понять, визначення критеріїв, показників, педагогічних умов формування комунікативних умінь старших дошкільників; *структурно-систематичні*: класифікація, порівняння, систематизація – для поділу музичних ігор за їх розвивальним впливом на формування комунікативних умінь старших дошкільників; моделювання та проектування – для визначення логічної структури дослідження й розроблення експериментальної моделі формування комунікативних умінь старших дошкільників; *емпіричні*: спостереження, анкетування, аналіз навчально-виховних планів і програм – для виявлення стану означеної проблеми у практиці роботи дошкільних навчальних закладів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та прикінцевий етапи) – для виявлення та перевірки рівнів сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку у музично-ігровій діяльності; статистичні методи (визначення відсоткових співвідношень та середніх значень, χ^2 -критерій вагомості відмінностей) – для обробки та інтерпретації результатів дослідження.

Базою дослідження виступили: дошкільні навчальні заклади №№ 9, 18 м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, №2 м. Монастирськи Тернопільської області, №15 м. Умань Черкаської області, №5 м. Чернівці. Усього в дослідженні взяло участь 250 дітей старшого дошкільного віку. Анкетуванням було охоплено 100 вихователів, 75 музичних керівників означених областей.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: визначено сутність і структуру поняття «комунікативні уміння старших дошкільників у музично-ігровій діяльності»; виявлено критерії (когнітивно-ігровий, емоційно-виразний, комунікативно-діяльнісний) з відповідними показниками й схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний та низький)

сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності; визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності (взаємозв'язок змісту комунікативної, музичної та ігрової діяльності старших дошкільників; наявність музично-мовленнєвого супроводу ігрової діяльності дітей; забезпечення рефлексивно-творчого характеру ігрової діяльності; занурення дітей в активну комунікативно-музично-ігрову діяльність); розроблено та експериментально апробовано модель і методику формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності; уточнено поняття «комунікативні уміння», «музично-ігрова діяльність старших дошкільників». Подальшого розвитку набула методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено діагностувальну й експериментальну методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності; методичне забезпечення музично-ігрових занять з формування комунікативних умінь, текстів ігор, казок, ситуацій мовленнєво-музичної спрямованості. Матеріали дослідження можуть бути використані у розробці парціальних програм для ДНЗ, післядипломній освіті та у змісті відповідних навчальних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти зі спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Музика».

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів №№ 20, 30, м. Кам'янця-Подільського, №38 м. Тернополя (довідка №01 від 05.09.2012 р.), №1 м. Монастирськи Тернопільської області (довідка №64 від 11.09.2012 р.), №39 м. Хмельницького (довідка №35 від 14.10.2011 р.); №2 та навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І ступеня» м. Хотина Чернівецької області (довідка №01-10-991 від 07.10.2011 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації обговорювалися на: *міжнародних* («Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» – Київ, 2007, «Професійна підготовка учителів початкової школи: здобутки, проблеми, перспективи» – Луцьк, 2009, «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи – Київ, 2010», «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» – Кам'янець-Подільський, 2010; «Реалізація ідей устійчивого розвитку в начальном образовании: проблемы, поиски, решения» – Санкт-Петербург, 2011); *всеукраїнських* («Творча спадщина М.Д. Леонтовича в українській та світовій культурі й освіті» – Кам'янець-Подільський, 2007, «Дошкільне дитинство: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» – Переяслав-Хмельницький, 2008, «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи» – Миколаїв, 2008), «Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні» – Слов'янськ, 2009; звітних (Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2008-2011 рр., Кам'янець-Подільський) науково-практичних конференціях.

Публікації. Основні теоретичні положення, результати й висновки дослідження висвітлено у 30 одноосібних публікаціях, з них 16 – у фахових виданнях України, 1 стаття – у науковому зарубіжному виданні, 9 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 3 – у виданнях навчально-методичного характеру, 1 – у іншому науковому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (298 найменувань із яких 5 – іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 197 сторінках. Робота містить 16 таблиць, 3 схеми, які обіймають 10 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 97 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сутність і структура комунікативних умінь старших дошкільників

Поняття «комунікативні уміння» пов'язано з широким смисловим простором наукової проблематики, який охоплює такі поняття, як спілкування, мова, мовлення, мовленнєва діяльність, комунікація, комунікативна діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність комунікативна компетенція. Розкриємо сутність досліджуваного феномену на основі аналізу психолого-педагогічних праць.

Уміння є однією з найважливіших категорій педагогіки і психології. Поняття «комунікативні уміння» у контексті визначення сутності категорії спілкування та його розвитку розкрито у працях Г.Андрєєвої [6], І.Бєха [19]. О.Бодальова [32], О.Леонтєєва [150] та ін. Дослідники зазначають, що спілкування належить до провідних психолого-педагогічних категорій, є процесом обміну за трьома основними лініями: інформацією (комунікативний аспект), діями (інтерактивний аспект), взаємними враженнями (перцептивний аспект). Спілкування відіграє такі важливі функції, як об'єднання людей, регулювання їх спільної діяльності, є інструментом пізнання і основою свідомості особистості, сприяє її самовизначенню у суспільстві [14].

Проблему розвитку комунікативних умінь у контексті онтогенезу спілкування дошкільників з дорослими та ровесниками вивчали А.Богущ [29], О.Кононко [136], К.Крутий [140], В.Кузьменко [141], М.Лісіна [159], Т.Піроженко [219], Ю.Приходько [225], А.Рузьська [230] та ін.

У сучасній психолого-педагогічній науці комунікативні вміння розглядаються в межах діяльнісного підходу – як рівень засвоєння

комунікативних дій, як окремі акти, компоненти діяльності (Л.Виготський [73], І.Зимня [114], О.Леонтьєв [151], С.Рубінштейн [235]), у межах особистісного підходу – як властивість особистості (Г.Онкович [206], Е.Семенова [243]), як умова розвитку соціальної компетентності дошкільнят (А.Богущ, Л.Варянце, Н.Гавриш [28], М.Гончарова-Горянська [88], О.Кононко [136], В.Кузьменко [141] та ін.), як складова комунікативної компетенції (А.Богущ [29], О.Павленко [210], М.Пентилюк [213]), як чинник психологічної готовності дитини до школи (М.Маркіна [177], Ю.Приходько [225]). На основі цих вчень можна припустити, що комунікативні вміння є важливим чинником соціальної адаптованості людини до життя у суспільстві, а отже і її життєвого успіху та самореалізації.

У контексті діяльнісного підходу уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях та уявленнях. Це здатність використовувати наявні факти, знання, уявлення, оперувати ними для успішного вирішення певних теоретичних чи практичних задач. [212, с. 397]. Осмисленість умінь – це основна ознака, що відрізняє їх від навичок, коли рівень автоматизації дій є максимальним, а участь свідомості – мінімальною. Вмінням називають й здатність до чого-небудь, елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини в певному виді [202, с. 617]. У цьому сенсі комунікативні вміння особистості становлять складову її комунікативних здібностей [28, с. 249], що виступають умовою ефективності спілкування. Учений виділяє такі структурні компоненти здібностей: задатки, знання, вміння, талант. Таке трактування є цінним тим, що тут указується на зв'язок формування комунікативних умінь дитини із розвитком її здібностей.

У руслі особистісного підходу – комунікативні вміння – це властивість особистості, що являє собою інтеграцію індивідуально-психічних властивостей, знань та навичок, що необхідні для здійснення взаємодії особистості із соціальним довкіллям; знаходяться у центрі будь-якої діяльності; є засобом

передавання культурного спадку, професійного досвіду та формування інших умінь; визначають здатність розуміти інформацію та систематично оновлювати знання (Г.Онкович [206, с. 101]). Комунікативні вміння – якості суб'єкта спілкування, які дозволяють йому здійснювати спілкування на високому рівні (В.Семенова [243, с. 6]). Комунікативні вміння забезпечують одночасну активну взаємодію, самопрезентацію особистості в цілому, а саме її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей (Т.Піроженко [220, с. 7]).

Поєднання діяльнісного і особистісного підходів до тлумачення вмінь спостерігається у працях психологів П.Гальперіна [81], Л.Калмикової [123], Г.Люблінської [171]) та ін. Ці вчені визначають уміння як здатність свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах. Комунікативні вміння становлять собою, з одного боку, комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості, а з другого – умову творчого використання комунікативних знань і навичок для точного і повного віддзеркалення й перетворення дійсності.

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

Здійснивши аналіз різних підходів до визначення поняття комунікативних умінь приходимо висновку, що комунікативні вміння старших дошкільників – це такий рівень оволодіння вербальними та невербальними засобами спілкування,

що дозволяє їм реалізовувати відповідне віковим психологічними нормам спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями з іншими.

Віковими особливостями комунікативних умінь старших дошкільників є: спрямованість на моделювання соціальних взаємин; усвідомлення необхідності будувати спілкування відповідно до завдань комунікативної ситуації; аналіз й оцінка комунікативних контактів з однолітками і дорослими; наслідування та уявлення дітей про світ дорослих, їх взаємини, правила поведінки (Л. Виготський, О. Кононко, М. Лісіна).

Комунікативні вміння утворюють складну структуру, яка забезпечує готовність особистості дитини до комунікативної діяльності на основі володіння широким спектром її засобів. До комунікативних умінь належать: володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, орієнтування в ситуації спілкування, соціальна перцепція, створення творчого самопочуття, емпатія. Вербальне спілкування – це передача інформації за допомогою слів, звуків; невербальне спілкування – це передача інформації без слів, за допомогою міміки, жестів, рухів. Орієнтування в ситуації спілкування передбачає розуміння і врахування актуальних соціальних взаємин між партнерами. Соціальна перцепція – це розуміння людини людиною. Емпатія – здібність людини стати на місце іншої й відчувати її стан як свій власний. Емпатія формується ще в дитинстві. Інші вміння можуть формуватись упродовж усього життя. Комунікативні вміння допомагають забезпечити успішність спілкування, є індивідуально-психологічними властивостями особистості.

Б.Ломов у структурі комунікативних умінь виокремлює такі компоненти: інформаційно-комунікативний, інтерактивний, перцептивний. Параметрами інформаційно-комунікативного компонента є вміння приймати і передавати інформацію. Параметрами інтерактивного компонента є готовність до взаємодії з партнером та вміння взаємодіяти з ним. Перцептивна група комунікативних

умінь включає сприйняття Іншого (не-Я) та міжособистісних стосунків [164].

Важливу роль у визначенні складників комунікативних умінь відіграють наукові праці О.Леонт'єва з проблеми педагогічного спілкування. І хоча вчений та його послідовники (Г.Китайгородська [126], В.Кан-Калик [124], А.Мудрик [194], М.Васильєва [42], А.Годлевська [84]) визначають складники комунікативних умінь педагогів, поданий їх перелік свідчить про можливість використання окремих із них у психолого-педагогічних дослідженнях спілкування старших дошкільників.

Так, на думку О.Леонт'єва, до комунікативних умінь слід віднести: орієнтування в співрозмовникові (моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості); орієнтування в умовах комунікативного завдання (вірно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої є самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту [151, с. 186-206].

Суттєвими характеристиками (за О.Леонт'євим) є і вольові якості (уміння управляти своєю поведінкою); якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість (переключення); вміння соціальної перцепції, або «читання» з обличчя; вміння розуміти, а не тільки бачити, а й чути, тобто адекватно моделювати особистість співрозмовника, його психічний стан; уміння «подавати» себе в спілкуванні; оптимально будувати своє мовлення в психічному плані, тобто вміння мовленнєвого й не мовленнєвого контакту з учнями [155, с. 34].

Свій підхід до визначення комунікативних умінь педагога пропонувала Г.Лаврент'єва, яка зазначала, що для досягнення мети спілкування необхідно: володіти оптимальним темпом мовлення; використовувати жести адекватно ситуації спілкування; забезпечувати мимічну рухомість обличчя; підтримувати, знаходити і змінювати теми розмови; встановлювати контакти з незнайомою

людиною і вміло закінчувати спілкування [145, с. 13].

В.Кан-Калик зазначає, що для реалізації процесу спілкування необхідно: цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним: швидко, оперативно й вірно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [124, с. 61]. Конкретизуючи вищезначене, вчений зазначає, що до складу комунікативних умінь входять встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організація «приспосовань» [124, с. 38-39]; сприймання й розуміння людини людиною [124, с. 55]; використання жестів [124, с. 83].

Свій підхід до розуміння структури комунікативних умінь пропонує А.Мудрик. У перелік досліджуваних умінь вченим включено: вміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації; вміння знаходити рішення для нової комунікативної ситуації, використовуючи комбінацію вже відомих ідей, знань, прийомів; уміння створювати нові прийоми для рішення конкретної комунікативної ситуації [194; 186].

М.Васильєва пропонує до переліку комунікативних умінь включити вміння використовувати правила етикету в спілкуванні, а саме: планувати спілкування з урахуванням принципів і правил етикету, орієнтуватись у цих правилах; визначати стратегію поведінки в «етикетній» дослідниця відносить: планувати ситуації; співвідносити норму з етикетним правилом; входити (виходити) в етикетну ситуацію, орієнтуватися в ній та у правилах етикету; визначати стратегію поведінки та засоби комунікації для певної «етикетної ситуації»; слухати співрозмовника; орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, діяти у межах

допустимих етикетом відхилень; використовувати прийоми етичного захисту [42, с. 81-82].

Л.Мунірова виокремлює інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні, афективно-комунікативні групи комунікативних умінь. До першої групи відносяться уміння вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування, співвідносити вербальні й невербальні засоби, до другої групи відносяться уміння погоджувати свої дії, думки, установки з потребами однолітків, довіряти, допомагати і підтримувати, поступатися, давати й приймати поради, застосовувати індивідуальні вміння при вирішенні спільних проблем, оцінювати результати спілкування. До третьої – уміння ділитися своїми переживаннями, інтересами, настроєм, проявляти чуйність, турботу, оцінювати емоційну поведінку один одного [195, с. 164].

Істотний внесок у розробку теорії комунікативних умінь як чинника психологічної готовності дитини до школи внесла М.Маркіна. Дослідниця розробила показники комунікативної готовності до шкільного навчання і ознаки їх прояву, як виокремлені комунікативні вміння. Це – здатність до конструктивного ведення діалогу (уміння слухати партнера й адекватно розуміти його; знаходити суперечності й слабкі місця в міркуваннях партнера, конструктивно їх обговорювати, втілювати власну думку у форму висловлення, доступного для сприйняття оточуючих); адекватність орієнтування в комунікативному просторі (уміння конструювати образ «Я», образ партнера, адекватно сприймати суть конкретної взаємодії); компетентність у моделюванні акту міжособистісної взаємодії (уміння знаходити тему і планувати спілкування, проектувати й використовувати адекватні засоби спілкування, уникати можливих конфліктів і недоречностей) [177, с. 5].

Окрему групу досліджень складають роботи, в яких комунікативні вміння дітей розглянуто в єдності з мовленнєвими (А.Богуш [27], Л.Варзацька [40], А.Годлевська [84], Г.Демидчик [93], Н.Захлюпана і І.Кочан [112],

Г.Китайгородська [126], Т.Піроженко [220] та ін.). До таких умінь Т.Піроженко відносить: уміння аналізувати комплексну систему «людина-ситуація», для того, щоб адекватно ввійти «вписатися» в міжособистісний контакт з урахуванням значимих мотивів комунікації; вміння «зчитувати» і розуміти експресивну інформацію ситуації спілкування, постійно орієнтуючись на учасників комунікації; вміння установити контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні і вербальні засоби спілкування; комунікативно-мовленнєві вміння, вираженого в побудові адекватного до ситуації спілкування мовного висловлювання (оформлення задуму в зовнішню мову); мовні (лінгвістичні) вміння, що виявляються у вживанні мовних норм використовуваної для спілкування мови: лексичний багаж і точність, що відповідає просторово-тимчасовим і предметно-змістовим характеристикам ситуації спілкування, граматична правильність, звукові характеристики мовлення – тон, інтонація, виразність, темп мовлення, дикція, спрямовані на взаєморозуміння зі співрозмовником, контроль, аналіз власного мовлення, здатність змінити мовне висловлення відповідно до досягнутого результату (чи зрозумів партнер), довільність, рефлексія тексту комунікації [220, с. 7].

А.Годлевська об'єднує розроблений нею перелік мовленнєвих умінь у чотири групи, а саме: логічно-сміслові, технічно-виражальні, емоційно-експресивні, прогностичні. До першої групи відносяться вміння логічно вибудовувати і доводити мовлення до мети, встановлювати взаємодію із слухачем, формулювати цілі висловлювання, ініціювати процес мовлення. До другої – володіння технікою та інтонаційною варіативністю мовлення, реалізація його різних видів. Відповідно складниками третьої та четвертої груп є вміння здійснювати емоційно-експресивний вплив на слухача, співрозмовника; адаптувати мовленнєві вміння до педагогічного процесу залежно від його мети; володіти професійним мовленнєвим етикетом та прогнозувати природну комунікативну поведінку і результати комунікації, використовувати результати

аналізу мовленнєвих умінь у проектуванні мовлення; здійснювати контроль і збирати засоби корекції вказаних умінь [84, с. 23]. Науково обгрунтований перелік мовленнєвих умінь, на нашу думку, дозволяє реалізовувати не лише педагогічне мовлення, а й комунікативне мовлення старших дошкільників.

А.Богуш поняття «комунікативні вміння» (необхідні для передачі інформації) протиставляє терміну «комунікативно-мовленнєві вміння», аргументуючи думку тим, що перші не пов'язані безпосередньо з мовленнєвою діяльністю, хоча і є необхідними для здійснення спілкування [27, с. 103].

Г.Китайгородська, стверджує, що комунікативне завдання передбачає: вміння швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, вміння спланувати своє мовлення (тобто вибрати зміст акту спілкування), знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, забезпечити зворотний зв'язок [126, с. 8]. У роботах Л.Варзацької виокремлюються чотири групи узагальнених умінь зв'язного мовлення, які визначаються як комунікативні, а саме: інформативно-змістові (включають уміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему, основну думку висловлювання), структурно-композиційні, граматико-стилістичні, редагування [40, с.9].

За законами лінгводидактики формуватися такі вміння можуть тільки в системному навчанні, коли практичне засвоєння мови відбуватиметься безпосередньо в процесі реальної чи модельованої діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями. Н.Захлюпана, І.Кочан комунікативні вміння визначають як один із видів спеціальних умінь, пов'язаних з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні й письмові висловлювання [112, с. 126].

Г.Демидчик визначила поняття «комунікативно-мовленнєві вміння» як здатність мовця забезпечувати правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування. Дослідницею було виокремлено з них ті, яких, на її думку, потрібно навчати

молодших школярів, а саме: вміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення; констатувати, висловлюючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку, уточнення; заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження; вміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання. До комунікативно-мовленнєвих умінь Г.Демидчик відносить також ознаки мовлення, визначені Б.Головіним: правильність, чистоту, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість і доцільність [93, с. 56]. Доцільність чіткого виокремлення мовленнєвих умінь постає, на нашу думку у ситуаціях, коли вирішується завдання засвоєння мовлення дитиною, проводиться робота з його вдосконалення при вивченні іноземних мов.

Зазначимо, що чим старшою стає дитина, тим краще вона оволодіває мовленням як засобом спілкування, тим більшого значення набувають саме мовленнєві вміння у структурі комунікативних умінь. Згідно теорії М.Лісіної щодо онтогенезу спілкування дошкільника з дорослими, у ранньому віці дитини основними засобами спілкування є експресивно-мімічні операції, які у старшого дошкільника поступаються місцем мовленню [159]. У нашій роботі комунікативні вміння розглядаються як здатність та якість володіння засобами спілкування, виокремлення ж мовленнєвих умінь не є необхідним, оскільки мовлення є одним із засобів спілкування старшого дошкільника.

Отже, мовленнєві вміння ми будемо розглядати як експресивний компонент структури комунікативних умінь старшого дошкільника, спрямований на вираження емоцій, передачу інформації, узгодження дій. Зауважимо, що в педагогіці, зокрема дошкільній, не розроблена єдина концепція, яка характеризувала б означену групу умінь. Тому, визначаючи свою дослідницьку позицію щодо розуміння сутності й структури комунікативних умінь старших дошкільників, дотримуємося думки тих дослідників, які, з одного боку, розглядають комунікативні вміння в контексті взаємодії та єдності

трьох основних процесів комунікативної діяльності старшого дошкільника, а саме: інтелектуально-мовленнєвого, який забезпечує обмін інформацією; інтерактивного, що регулює взаємодію учасників спілкування; перцептивного, який забезпечує їхнє взаємоприйняття, взаємооцінку і рефлексію у спілкуванні (Г.Андрєєва [6], О.Бодальов [32], Г.Васильєва [42], О.Леонтєв [152], Б.Ломов [164]). З іншого боку, поділяємо думку тих дослідників, які відзначають вплетеність комунікативних умінь у канву різних видів діяльності старшого дошкільника (в ігрову, образотворчу, конструктивну, музичну, трудову) і розглядають їх як акт реалізації трьох провідних функцій – презентативної (уміння повідомити інформацію), інсентивної (уміння спонукати співрозмовника до сприйняття інформації) та коректувальної (уміння керувати мовленнєвою поведінкою).

Узагальнюючи результати наукових досліджень, визначено, що комунікативні уміння старших дошкільників у музично-ігровій діяльності –це спосіб виконання комунікативних дій, які мають опосередкований характер, з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування та засобів виразності мовлення й музики, що забезпечують обмін інформацією музично-ігрового змісту, ефективність емоційної і позитивної взаємодії, відтворення творчого самопочуття та передавання учасникам спілкування вражень, емоційних станів, викликаних музично-ігровим супроводом спільної діяльності.

Структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності є: обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами у процесі їх включення в музично-ігрову діяльність, що має колективний характер (Г. Андрєєва, Б. Ломов, Л. Мунірова).

Інформаційно-комунікативні вміння передбачають оволодіння старшими дошкільниками вербальними й невербальними засобами з метою прийому і

передачі інформації музично-ігрового змісту; урахуванням найдоцільніших способів поведінки і звертань відповідно до ситуації спільної музичної гри (інструкцій, повідомлень з використанням штампів мовленнєвого етикету). Основними показниками цих умінь є увага до повідомлень вихователя й однолітків, їх розуміння; стабільність процесу прийняття інформації; вміння висловлювати думку; намір; прохання; повнота повідомлення. Обмін інформацією між суб'єктом і об'єктом у процесі взаємодії, передається у формі різних видів монологічного й діалогічного (діалог, трилог, полілог) мовлення.

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) та ефективної емоційної і позитивної взаємодії у грі. Емпіричні показники інтерактивних умінь – спільне планування та здійснення діяльності, узгодженість дій, вміння згладжувати суперечки, домовлятися, враховувати інтереси один одного, відсутність конфліктних ситуацій.

Перцептивно-експресивні вміння старших дошкільників забезпечують обмін переживаннями і враженнями у процесі спільної музичної гри, дозволяють дитині розуміти емоційні стани, мотиви, ставлення, індивідуальні особливості інших (дорослих, однолітків) та самій бути зрозумілою для них. Показниками засвоєння цих умінь є здатність дитини розуміти інтереси, переживання, прагнення інших людей, а також вміння враховувати їхні взаємні ставлення та розрізняти особисті характеристики партнера по спілкуванню. З іншого боку, дитина має володіти засобами самовираження своїх емоцій, станів, бути експресивною, переконливою, володіти технікою інтонування для вираження різних форм впливу (прохання, вимоги, питання, наказу, поради, побажання).

Розглянемо поняття «формування комунікативних умінь старших

дошкільників» у площині науково-педагогічного досвіду.

1.2. АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Формування комунікативних умінь 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 комунікативні вміння дитини формуються у процесі спілкування (Б.Ананьєв [5], В.Давидов [92], О.Леонтьєв [155], Б.Ломов [164]), яке реалізує потребу дитини в прилученні до світу дорослих, у її творчому самопочутті й самовираженні (А.Богущ [28], Н.Гавриш [79], Л.Калмикова [123], О.Кононко [135], М.Лісіна [158], А.Рузька [230]). У цих працях переконливо показано значущість формування комунікативних умінь у дітей, в контексті дослідження природи спілкування дошкільників з навколишніми, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності. комунікативних умінь формуються на основі комунікативної потреби, що задовольняється в поведінці та стає передумовою розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія, емпатія, здатність до спільної діяльності, партнерства. Всі ці якості необхідні для формування гармонійної особистості дитини, її соціалізації.

Питання формування комунікативних умінь тісно пов'язані з вихованням етичних якостей особистості дошкільника, з формуванням культури почуттів (О.Сухомлинський [253]), дружніх (В.Котирло [137]), колективних (Ю.Приходько [225]) взаємостосунків, взаємодопомоги, які мають гуманний зміст і необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і зі всіма дітьми групи.

Основоположні питання формування комунікативних умінь дошкільників в аспекті розвитку їх мовлення досліджено у фундаментальних працях А.Богущ

[29], Л.Калмикової [123], Т.Піроженко [219], О.Тіхєєвої [257]. Висвітлення формування окремих комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників здійснено у роботах Н.Водолаги (розповідання) [67], К.Кругій (граматично правильне мовлення) [139], С.Ласунової (описове мовлення) [147], О.Монке (оцінно-етичні судження) [190], Т.Постоян (зв'язне мовлення) [223], Г.Чулкової (діалогічне мовлення) [271], О.Соцької (емоційно-виразного мовлення) [248]. Проблемою формування комунікативних умінь дошкільників і молодших школярів займалися С.Проняєва [228], Л.Мунірова [195], В.Котирло [264] та ін. У їхніх роботах розкрито підхід до розуміння комунікативних умінь як 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.

Сформоване комунікативне вміння передбачає здатність дитини розуміти особливості комунікативної ситуації (з ровесником, з дорослим, у грі, під час занять, на прогулянці) 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, 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 потрібно виконати у відповідній ситуації спілкування. Наприклад, дитина знає, що необхідно привітатися, коли заходиш у кімнату. Щоб використати це правило, вона має у власній поведінці виокремити ситуації, коли вона не просто заходить у приміщення, а вперше зустрічає людей, які знаходяться у ньому. 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 в неї відсутні комунікативні уміння, а її поведінка виглядає неадекватною.

Основними характеристиками сформованості комунікативних умінь дитини є ступінь адресованості висловлювань партнеру, уміння привернути його увагу до себе; доброзичливість; культура почуттів; аргументованість висловлювань, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань у них; співвідношення позитивних і негативних оцінок й інших експресивних актів, уміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності (О.Монке [190], С.Проняєва [228], О.Соцька [248]). Сформованість комунікативних умінь старших дошкільників виступає необхідною складовою їх готовності до школи (Н.Шиліна [276]).

У дітей старшого дошкільного віку можна успішно формувати означені групи вмінь 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 і однолітками; активізація емоційно-зabarвленої лексики (О.Запорожець [110], О.Кононко [136], Н.Маковецька [173] Ю.Приходько [225], Г.Чулкова [271]). Зокрема, ефективною є методика, реалізація якої передбачає розкриття для дітей значення комунікативних умінь у процесі організації комунікативної діяльності; ознайомлення їх із змістом і структурою вмінь; включення завдань комунікативного спрямування в освітній процес; удосконалення засвоєних комунікативних умінь у творчій діяльності (Ю.Рібцун [233]).

Ситуації дитячої взаємодопомоги сприяють формуванню комунікативних умінь за рахунок створення додаткових мотивів до оволодіння ними (Ю.Приходько [225]). Такими мотивами для дітей є прагнення допомогти один

одному, поділитися річчю, матеріалом, іграшками, об'єднати зусилля під час виконання 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, щоб домовлятися, узгоджувати, доводити, заперечувати, взаємооцінювати, спонукати. Можна стверджувати, що комунікативні вміння старших дошкільників формуються не лише у процесі спілкування і взаємодії з ровесниками й дорослими, але й самі є умовою виховання гуманних взаємин, колективних відносин (О.Запорожець [109], В.Котирло [137]). У процесі формування комунікативних умінь дошкільників важливою є й організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий результат для дитини буде 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 (Т.Пуртова [138]).

Аналіз педагогічних досліджень переконливо свідчить, що формування комунікативних умінь – це цілеспрямований процес послідовного включення старших дошкільників у різні види діяльності, що зумовлюють їх оволодіння різноманітними комунікативними ситуаціями. Комунікативні вміння формуються на основі комунікативної потреби, що задовольняється в поведінці та стає передумовою розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія, емпатія, здатність до спільної діяльності, партнерства, що є необхідним для формування гармонійної особистості дитини, її соціалізації.

Розглянемо позитивний досвід формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності, що є важливим для нашого дослідження.

Унікальним впливом на процес спілкування дитини вважається мистецтво.

Воно не лише поглиблює розуміння реального людського спілкування, а й урізноманітнює його, емоційно насичує, надає естетичного змісту, налаштовує на доброзичливе, відкрите і уважне ставлення до інших, сприяючи цим етичним взаєминам (Є.Абдуллін [1], Л. Бочкарьов [38], М.Гаркавенко і Н.Станішевська [82], А.Готсдінер [91], Д.Кабалевський [118], М.Каган [120], Л.Кузьмінська [142], В.Сухомлинський [253]). Особливість мистецтва полягає в тому, що, презентуючи 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, залучається до культури взаємин, частково переносить їх у повсякденну дійсність. На думку Ю.Лотмана, мистецтво є формою передавання досвіду між поколіннями, а також засобом людського спілкування. Твори мистецтва – це прообраз життєвих ситуацій, що дозволяють особистості долучатися до важливих культурних феноменів, яких вона не пережила у своєму власному житті [165, с. 82]. З іншого боку, спілкування засобами мистецтва не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а виконує креативну функцію, дозволяючи особистості творчо виражати і реалізовувати себе у процесі індивідуальної діяльності і взаємодії з людьми. Не випадково відомий психолог О.Леонт'єв розглядає мистецтво одним із засобів спілкування і високо оцінює вплив мистецтва на розвиток дитини. Спілкування з мистецтвом дає можливість дитині реалізувати і розвивати аспекти особистості, які не актуалізуються в звичайному спілкуванні [152].

Усі види мистецтва, з якими дитина знайомиться в дошкільному віці, впливають на формування її етичної міжособистісної поведінки, в якій комунікативні вміння виступають необхідною складовою. Музичне довір'ля як частина естетичного і художньо-образного довір'ля, у педагогіці вважається важливим засобом розвитку і виховання дитини, разом з тим і формування

комунікативних умінь. Музика дозволяє педагогам створювати гуманістичне середовище, позитивний соціально-психологічний клімат у дитячому колективі.

Зазначимо, що формування комунікативних умінь у музично-ігровій діяльності здійснюється за трьома напрямками. Перший напрям передбачає формування у дитини усвідомлення як рівноправних себе і свого партнера у процесі спілкування. Досвід педагогічної діяльності першого напрямку є найбільш напрацьованим. Здійснено роботу з розвитку уважного ставлення до партнера по спілкуванню, відпрацьовується здатність до узгодженості рухів, орієнтації на дії партнерів і підлаштування 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 по формуванню сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі, розвитку ділового партнерства з ним і спільних ігрових інтересів. Другий напрям полягає у розвитку в дитини здатності сприймати і використовувати різні комунікативні засоби (візуальні, емоційні, мімічні, пантомімічні, вербальні). Третій напрям покликаний сприяти формуванню у дітей соціальних уявлень, які виникають у результаті усвідомлення та відтворення в музично-ігровій діяльності різних видів соціальних стосунків. Означені особливості музично-ігрової діяльності, а також напрями реалізації її розвивальних можливостей важливі для розуміння і врахування їх в організації художньо-образного, комунікативного середовища з метою формування їх комунікативних умінь у старших жохкільників.

Під час слухання музики або включенні дитини у музично-ігрову діяльність у неї виникає особлива комунікативна позиція, що дозволяє їй краще розуміти себе і навколишніх. Улюблені інтонації, висотні параметри звучання, особливості тембру, засвоєні дитиною, виступають у ролі «еталонів» для регуляції власного голосу у мовленні, для розпізнавання інтонування мовлення інших [254, с. 115]. Креативна функція мистецтва зв'язана з виявленням, формуванням, розвитком і реалізацією творчого потенціалу особистості,

активізацією імажитивних здібностей дитини, її образного й абстрактного мислення як під час творчості так і в її продуктах зі ствердженням і пізнанням свого «я». Дитина у творчому колективі, проявляючи індивідуальні здібності, формує в собі почуття соціальної значущості.

Феномен музичної гри відображено у виокремленні таких її видів, як музичні, музично-сенсорні (Н.Метлов [183]), музично-ритмічні (З.Ушакова [262], А.Шевчук [275]), музично-дидактичні (Н.Ветлугіна [65], А.Зіміна [113], Л.Комісарова [133]), музично-розвивальні (Макшенцева [175], С.Науменко [125]), в залежності від того, які завдання ставлять перед ними. Однак, завдання застосовуваних на музичних заняттях ігор виходять за межі розвитку музично-сенсорних здібностей, їх розглядаємо як оптимальний психолого-педагогічний засіб, спрямований на формування особистості дошкільника і розвиток сфери його спілкування зокрема.

Музично-ігрова діяльність опирається на художні образи різних видів мистецтва – музики, хореографії, образотворчого мистецтва, поезії – і, водночас, виходить за межі кожного з них, що виражається у виразному мовному інтонуванні, ритмічних рухах, тембровій, шумовій, руховій імпровізації. У музично-ігровій діяльності діти поєднують ролі творців і виконавців. Користуючись елементарними, доступними їм засобами виразності, вони можуть імпровізувати, активно проявляти і виражати свої емоційні стани й переживання, оскільки музична гра дарує радість творчого перевтілення і самовираження, допомагає виявитися «всередині» музики, набути досвіду емоційних переживань. При цьому головним «інструментом» є сама дитина, її тіло: голос, який відтворює найрізноманітніші звуки; жести, «озвучені» за допомогою різних предметів та дитячих інструментів. Музично-ігрова діяльність, поєднуючи музику, хореографію, образотворче мистецтво, виходить за межі кожного з них, що прослідковується у виразному мовному інтонуванні, ритмічних рухах, тембровій, шумовій, руховій імпровізації, виконанні ролей творців і виконавців.

Користуючись елементарними, доступними засобами виразності, діти можуть імпровізувати, активно проявляти і виражати емоційні стани й переживання, оскільки музична гра сприяє творчому перевтіленню й самовираженню, допомагає виявитися «всередині» музики, набути досвіду емоційних переживань. Голосове і рухове самовираження дитини під музику розглядається як найважливіший природодоцільний засіб її розвитку. Усі психічні процеси у музичній грі відкриті і матеріалізуються в рухах і звуках, що забезпечує сприятливі умови для самоствердження і визнання можливостей інших дітей. Сутність і зміст музично-ігрової діяльності визначає можливості реалізації основних завдань з формування комунікативних умінь.

Відповідно до прийнятої нами структури комунікативних умінь та узагальнення досліджень з проблем розвитку спілкування старших дошкільників, зазначимо, що музично-ігрова діяльність виступає засобом формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників. У контексті музично-ігрової діяльності формуються комунікативні вміння, що передбачають інформаційно-комунікативний компонент, суть якого полягає в обміні інформацією в художній формі, що спирається на гуманні, партнерські міжособистісні стосунки дітей. Реалізація цих умінь пов'язана зі специфікою музичних ігор колективного характеру, що потребують спільної інформаційної основи. Такі ігри активізують розумову роботу дітей, їх увагу, сприйняття, пам'ять, розуміння, мовлення, уяву. Інформаційно-комунікативні вміння формуються у процесі спільної роботи, коли дітям потрібно узгоджувати свої думки, наміри, знання – всі ті внутрішні ресурси, що виступають умовою їх партнерства. Таким чином, вже на початковому етапі учасники музично-ігрової діяльності стають партнерами по спілкуванню.

Музично-ігрова діяльність спонукає дітей до використання різних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати 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). Інтерактивні вміння особливо ефективно формуються у музичних іграх з елементами драматизації та у музично-рухливих іграх, побудованих на злагодженій взаємодії дітей. Музичні ігри-драматизації дають дитині можливість апробувати на собі різні (залежно від ролі) способи взаємодії з людьми, які виконують іншу роль, тобто осягти сутність рольової поведінки. Щоб розіграти певну сценку, дітям необхідно діяти злагоджено, уважно стежити за діями партнерів, вчасно і влучно відповідати на їх репліки і дії. 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, а це негативно сприймається товаришами. Тому дитина вчиться діяти у межах певної ролі, не порушувати встановлених правил. Важливим матеріалом для ігрового перевтілення є сюжети музичних казок. У казках є описуються правила спілкування людей між собою, вчинки персонажів, які можна зпроекувати на власне життя, чим збагачує соціально-моральний досвід дитини. У музично-рухливих іграх основним носієм образності і зосередженням емоційних переживань є музика, яка виконує функцію регулювання і структурування гри, задає її ритм, динаміку, пульс і емоційну енергію. Музика не тільки звільняє, розкріпачує дітей, а й впорядковує, організовує весь ігровий процес, створюючи передумови для педагогічного впливу. Це сприяє формуванню довільної поведінки, спрямовує дітей на виконання умов, правил гри, допомагає встановлювати контакт між дітьми і дорослими, між однолітками при проведенні гри.

Формування перцептивно-експресивних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності пов'язані зі зверненням до світу емоційних переживань учасників спілкування. Б.Асаф'єв, проводячи паралелі між музичною і словесною мовою, зазначає, що мові, як і музиці, завжди притаманні

певний тонус звучання – ласка, привіт, жах. Вчений називав цю особливість мови і музики «мовою почуття». Стан тональної напруги, писав Б.Асаф'єв, об'єднує музичну і мовленнєву [11, с. 94]. Широкі можливості музичного мистецтва – передавати найтонші відтінки людських почуттів, їх зміну, взаємопереходи і визначають специфіку змісту музики. Емоційний відгук на музику збагачує культуру спілкування. Емоції надають йому виразність, щирість, впливають на вибір партнера, слугують регулятором стосунків між дітьми і дорослими. Палітра емоційних переживань впливає на емоційний тон спілкування та його зміст, реагуючи на емоції співрозмовника, знаходячи адекватні засоби підтримки діалогу. Розуміючи зміст емоційних станів, володіючи експресивними засобами самовираження, дитина може самоствердитися в суспільстві, стати сприйнятливим, чутливим до інших.

Музика за рахунок емоційності активізує у дитини процес ідентифікації з героєм музичного твору, вживання у роль ігрового персонажу, а тому уможливорює осмислення нею комунікативної ситуації, розуміння її сутності, що є важливою передумовою розвитку процесу розуміння і мотивів поведінки реальних партнерів по спілкуванню. Сприймати і розуміти емоції один одного у процесі музично-ігрової діяльності дітям набагато легше, оскільки емоційні прояви насичують музично-ігрову діяльність, є завжди індивідуальними. Підтримуючи самобутній малюнок емоційних реакцій, відтінків переживань процесу пізнання, педагог створює сприятливі можливості для того, щоб дитина вчилася співчувати, співпереживати іншим, оволодівала культурою вираження власних емоцій.

Враховуючи напрацювання педагогів-дослідників і практиків, поняття «формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності» трактуємо як процес закономірного вдосконалення в часі способів виконання ними комунікативних дій під час ігрової взаємодії шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву,

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.

1.3. Музично-ігрова діяльність як засіб формування комунікативних умінь старших дошкільників

1.3.1. Музично-ігрова діяльність старших дошкільників як різновид дитячої гри

Формування комунікативних умінь старших дошкільників відбувається через її включення у різноманітні види дитячої діяльності, чільне місце серед яких посідає гра (А.Богуш [28], Т.Піроженко [220], Л.Божович [34], Л.Виготський [73], Д.Ельконін [282], О.Запорожець [109], В.Котирло [264], О.Леонтьєв [154]). Відтак, важливим завданням у нашій роботі є аналіз особливостей музично-ігрової діяльності.

Музично-ігрова діяльність – різновид ігрової діяльності, пов'язаний із мистецтвом музики (слуханням і сприймання, співом, музично-ритмічними рухами), де музика визначає розвиток гри, заглиблює образи, створює відповідний настрій. Музична гра як структурний компонент означеної діяльності є формою прояву активності, спрямованою на виконання музично-ритмічних, звуковисотних та слухових завдань, що впливають на розвиток рухів, творчої уяви і мислення, музичне сприймання та здібності. За своїми сутністю і будовою дитяча музично-ігрова діяльність охоплює ознаки як дитячої гри взагалі, так і музики як різновиду мистецтва і людської творчості. Отже, щоб розкрити особливості музичної гри, як різновиду дитячої гри, розглянемо властивості ігрової діяльності взагалі.

Дитячі ігри відрізняються значною різноманітністю за своїм змістом і організацією, правилами, характером вияву дітей, за впливом на дитину, за

видами використовуваних предметів, за походженням. Кожен вид гри виконує своєрідні функції в розвитку дитини. Упродовж усього дошкільного дитинства гра становить важливу умову формування особистості дитини. Зокрема, від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини залежить успішність формування її комунікативних умінь. 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» [212 с. 121]; «вид діяльності, який полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і відносин між ними, спрямований на пізнання довколишньої дійсності» [209, с. 432]; «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми, вона є дитячим моделюванням суспільних відносин» [154, с. 139]; «форма діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, який фіксується в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій» [281, с. 12]. В ігровій ситуації дитина здійснює свої бажання, забезпечує вікові потреби, нейтралізує емоційні конфлікти. Поява гри в житті дошкільника, з одного боку, зумовлена прагненням дитини до активності, до включення в життя дорослих, з другого – становить прийнятний для суспільства шлях соціалізації дитини, її підготовки до дорослого життя.

Специфічною особливістю гри є її процесуальність. Дослідники розглядають її і як атрибут гри, і як характеристику ігрового мотиву, який «полягає не в результаті дії, а в самому процесі» (О.Леонт'єв [152, с. 301]). 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 – суб'єктивну цінність процесу

діяльності. Гра породжує в дитини палітру складних і яскравих (переважно позитивних) переживань, емоційних станів, які спонукають її включатись у цю діяльність. Вона не є ще дорослою, але вже переживає себе такою в грі. Отже, для дитини – гра в різноманітних формах виступає основою відкриття пізнавально-творчого підходу до дійсності, дає можливість виявити себе, свою ініціативність, самостійність та індивідуальність.

Перехід дитини від одного вікового періоду розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим (за О.Леонт'євим). Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний вид провідної діяльності, яким у дошкільному віці є сюжетно-рольова гра (Р.Жуковська [107], Д.Ельконін [284], О.Леонт'єв [154], Г.Люблінська [171], Т.Маркова [178], Д.Менджерицька [182], О.Усова [260]). Сюжетно-рольова гра побудована на уявній ситуації, в якій діти моделюють реальні взаємини людей (лікар-пацієнт, водій-пасажери, вчитель-учень тощо). Л.Виготський визначає сюжетно-рольову гру як школу спілкування, «в якій дитина пізнає себе і, володіючи роллю, вчиться розуміти інших, що важливо для суспільного життя» [73, с. 75]. Д.Ельконін зазначає, що у грі дошкільників «відтворюються соціальні взаємини між людьми поза умовами утилітарної діяльності, виокремлюється соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми стосунків [283, с. 21]. Психологічними особливостями сюжетно-рольової гри зумовлені її виховні функції, які формують суспільну спрямованість дитячої особистості. Зокрема, це функції самореалізаційно-розважальна (виявити себе, реалізувати активність, розбудити інтерес); комунікативна (освоєння діалектики спілкування); діагностична (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); корекційно-терапевтична (внесення позитивних змін в структуру особистісних показників); міжнаціонально-комунікативна (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціальна (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття) [182, с. 8]. Отже, гра

– справжня соціальна практика дитини, її реальне життя в спільноті однолітків.

За своєю сутністю сюжетно-рольова гра носить колективний характер, що передбачає розподіл ігрових ролей між гравцями. Відтак, вона виступає могутнім засобом розвитку спілкування, взаємин, мовлення, дітей, а формування комунікативних умінь стає необхідною умовою її здійснення. У старших дошкільників зростає прагнення до спілкування з ровесниками. Вони погоджуються і на виконання небажаної для себе ролі заради налагодження і збереження спілкування з ровесником (Л.Артемова [9], Л.Галігузова і О. Смірнова [80], А.Рузьська [230], Ю.Приходько [225]).

Моделюючи спілкування дорослих у грі, діти водночас засвоюють комунікативні вміння, навички взаємодії, співпраці, навчаються виступати один щодо одного в 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, добір замінників, атрибутів, розподіл ролей, залагодження суперечок) (О.Запорожець [109]). 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 в 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. По ходу гри переважає рольове спілкування дітей, а реальне відбувається на етапі організації гри та в її ході як окремі фрагменти-включення.

Виконання дітьми різних ігрових ролей значно розширює репертуар їх комунікативних умінь: кожна роль вимагає їх нюансування, дитина прагне відтворити особливості спілкування лікаря, вчителя, продавця тощо. Виступаючи в різних рольових позиціях, дитина сприймає ситуацію з різних поглядів й навчається вмінням соціальної перцепції: якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут – «пасажирів» 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 в грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб дочка була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини різноманітні комунікативні вміння, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними. Однак, О.Запорожець зауважує, що розвиток дитини залежить не лише від сюжетно-рольової гри як провідної для старшого дошкільника, але і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О.Запорожця) видів діяльності, водночас і музичної [109]. Спираючись на вищезначені міркування, можна стверджувати, що для старших дошкільників властиві не лише окремі види діяльності у «чистому вигляді», але й такі форми активності, в яких поєднуються ознаки кількох видів діяльності, зокрема, йдеться про музично-ігрову діяльність.

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 – є важливим різновидом їх ігрової діяльності, що носить сюжетно-рольовий характер і виступає провідною в розвитку особистості.

У теорії і практиці музичної гри вченими і практикаками 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 в музично-ігровій діяльності дітей дошкільного й шкільного віку (Г.Падалка, О.Ростовський) [211; 234]. По-друге, виявлено позитивне значення музично-ігрової діяльності як засобу розвитку і формування особистості дошкільників (Л.Комісарова [133], Е.Костіна та М.Батицький [16]; їх дружніх стосунків (Л.Артемової [9], В.Букреєвої [39], Е.Печерської [217]; творчих (Б.Ананьєв [5], Н.Ветлугіна [65], Н.Лейтес [148], В.М'ясищев [196], С.Науменко [197], С.Рубінштейн [235], Г.Тарасов [254], К.Тарасова [255], Б.Теплов [256], Л.Хлебнікова [268] , В.Шашина [274], А.Шевчук [275], М.Шуть [281] і музичних (В.Верховинець [63], Н.Ветлугіна [64], Є.Макшенцева [175], І.Рудченко і С.Шоломович [279] здібностей, музично-ритмічних рухів (А.Зіміна) [113]. По-третє, отримали розроблення питання методики ефективної організації музично-ігрової діяльності дітей. Зокрема, проведення ігор зі співом та музичних ігор-казок (М.Метлов) [183, с. 67]; впровадження принципу образно-ігрового «входження в музику» (Л.Хлебнікова [268], В.Шашина [274], А.Шевчук [275], М.Шуть [281]). С.Якимчук [291]; створення музично-ігрового образу та засоби його втілення (Н.Ветлугіна) [65, с. 232]; система музично-ритмічного виховання (Ж-Е.Далькроз) [280, с. 201]; проведення рухливих сюжетних і безсюжетних музичних ігор та етюдів, постановка ігрових пісень та інсценівок (А.Зіміна) [113]; проведення спортивних ігор із музичним супроводом, інтеграція музичних

ігор і рухів в окремих формах фізичного та музичного виховання (Р.Варшавська, Е.Вільчковський) [41; с. 73]; формування рухової активності дошкільників у музично-ігровій діяльності на основі фольклору (В.Верховинець [63], С.Садовенко [242], А.Шевчук [275]); специфіка проведення народних дитячих і молодечих ігор (В.Семеренський) [244]. Однак, поза увагою дослідників залишається актуальне питання формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, що й спонукало нас здійснити це дослідження. З метою його проведення, необхідним є уточнення поняття музично-ігрової діяльності, конкретизація її класифікації у формуванні кожної з груп умінь.

1.3.2. Вплив музичних ігор на формування складових комунікативних умінь старших дошкільників

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

Музичну гру як різновид дидактичних ігор розглянуто у працях Н.Ветлугіної [64], М. Батицького [16], В.Букреєвої [39] та ін.) Іншу групу музичних ігор педагоги-дослідники позначають як дозвіллі, розважальні (М. Гаркавенко [82], А.Зіміна [113], Є. Макшенцева [175], А.Шевчук [275], Шуть [281] та ін.). На наш погляд, вживання терміну «розважальні» дещо знецінює значну групу музичних ігор, що спричиняють виразний загальнорозвивальний вплив на дитину. Тому ми будемо називати музичні ігри дитячого дозвілля, коли відсутня конкретна дидактична мета, іграми дитячого самовираження – загальнорозвивальними.

З погляду на те, що гра, будучи органічною формою активності дитини, згодом переростає в навчання, творчість, школу моделювання людських взаємин, музичні ігри умовно розподіляємо на дві групи, пов'язані зі сферами їх застосування: дидактичну та загально розвивальну (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 в навчанні конкретним умінням та навичкам. 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 [64, с. 136]. 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. Ігрові дії – це взаємозв'язок між практичною дією дитини та її розумовою діяльністю (цілеспрямоване сприйняття, порівняння, спостереження, пригадування) (Р.Осадчук [207, с. 14]). Сфера ігрових дій включає й рухливість, змагання в гнучкості, швидкості й спритності, оскільки музично-дидактичні ігри поєднують у собі багато рис, властивих хороводам, та рухливим іграм.

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).

Розглянемо ті з музично-дидактичних ігор, які впливають на комунікативні вміння старших дошкільників. Сенсорні ігри спрямовані на розвиток сприймання музики, посилення в 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 в дітей формується спочатку вибіркове, а потім і оцінне ставлення до неї, з'являються початкові форми музичного смаку, формується потреба в 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 виконується сенсорне завдання, а потім уже ігрові дії з елементами змагання) та колові ігри з імпровізацією та варіантністю, в яких поєднуються рухи колективу, що є тлом (ходять по колу, утворюють ворітця), і дії ведучого, роль, якого виконують по чергово усі діти («Здогадайся, хто співає», «Бубон з брязкальцями», «Впізнай по голосу», «Музичне коло», «Оркестр»). в кожному з означених видів музично-

дидактичних ігор, діти навчаються запам'ятовувати та розрізняти музичні звуки за висотою, напрямком руху мелодії, регістрами, ритмом, тембром, динамікою.

Використання в роботі з дітьми сенсорних музично-дидактичних ігор сприяє формуванню вмінь 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 уміння «зчитувати» інформацію, розпізнавати емоційні відтінки, 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 (Є.Макшенцева [175]). Е.Вільчковський стверджує, що танцювальні вправи й танці мають бути включеними в заняття з фізичної культури, ранкової гімнастики, спортивні свята й розваги [66]. 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 [275, с. 7]. Танці під музичний супровід (на зразок танцю каченят, ніжок, ручок) можуть слугувати дітям як фізкультурна пауза між заняттями.

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 в 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 довоколишнього 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 відносять: 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.

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 [222, с. 448]. 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. 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, виконання нескладних музичних етюдів, театралізованих дійств (дитяча опера, балет, мюзикл), ігор-драматизацій за літературним твором відіграють важливу роль у розвитку творчої ініціативи дітей. Виступаючи у ролі виконавця, дитина оволодіває різноманітними відтінками інтонаційного забарвлення мовлення відповідно до всіх нюансів комунікативної ситуації. У цьому сенсі інсценування та драматизація у супроводі музики виступають доповненням сенсорних ігор, які в єдності дозволяють формувати комунікативні вміння 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 етюдів – 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, прожитись ідеєю. Вправа – це спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [203, с. 383]. 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 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 у забаві 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 [275, 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, вміння орієнтуватися у просторі. Їм притаманні елементи

танцю, ловіння, змагання, різні побудови і 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 напрямок 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 в дітей загальної музикальності (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, в 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»), вміння «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», «Гора-яма», 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 точки зору дозвілля, а й дидактики. Адже, захоплюючись музично-ігровим сюжетом ігор-пісень, хороводів, увага дітей зосереджується на послідовності дій, на змінах музики, на переключенні уваги з рухів педагога чи партнера на власні. Під час засвоєння хороводів у дошкільників тренується увага, збільшується її обсяг, набувається стійкість.

У хороводних іграх текст гри побудований на пісні («Грушка», «Подоланочка»). 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.

Отже, музично-дидактичні ігри – не лише засіб активізації мислення, розвитку вольової, емоційної і соціальної сфер дитини. Наочне зображення музичних ігор дидактичної сфери скомпоновано у схему (рис. 1.3.1).

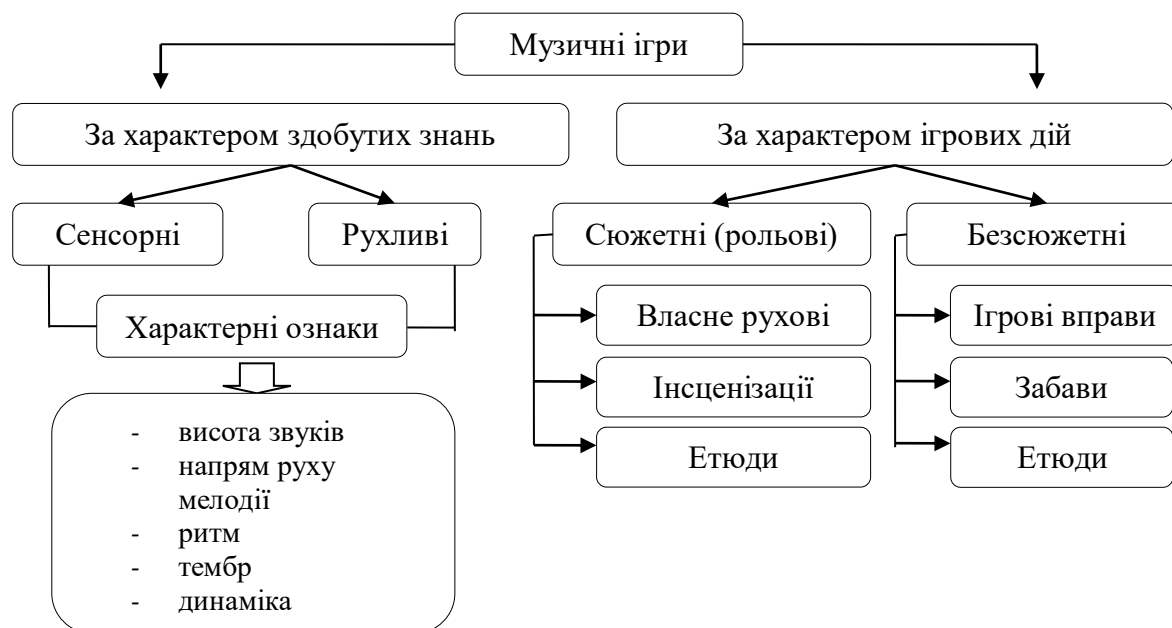


Рис. 1.3.1. Види музичних ігор дидактичної сфери

Спеціально спрямоване навчання дітей у процесі ознайомлення й опанування ними забав, хороводів, етюдів, вправ, ігор, позитивно впливатиме на мотивування дітей до взаємодії між собою та дорослим, до більш глибокого спілкування, до оволодіння комунікативними вміннями, а також створює умови для їх безпосереднього вдосконалення у процесі ігрових дій.

Отже, музично-дидактичні ігри – не лише засіб активізації мислення, розвитку вольової, емоційної і соціальної сфер дитини. Спеціально спрямоване навчання дітей у процесі ознайомлення й опанування ними забав, хороводів, етюдів, вправ, ігор, позитивно впливатиме на мотивування дітей до взаємодії між собою та дорослим, до більш глибокого спілкування, до оволодіння комунікативними вміннями, а також створює умови для їх безпосереднього вдосконалення у процесі ігрових дій. Вплив музичних ігор дидактичної сфери на формування комунікативних умінь старших дошкільників висвітлено у таблиці 1.3.1.

Таблиця 1.3.1.

ВПЛИВ МУЗИЧНИХ ІГОР ДИДАКТИЧНОЇ СФЕРИ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Параметри характеристики гри	Види ігор			
	Сенсорні	Рухливі	Сюжетні	Безсюжетні
Провідна активність у грі	Сприймання	Рухова активність	Творче конструювання змісту гри	Виконання завдань
Комунікативні уміння	Уміння			
	Слухання (перцептивні)	Взаємодії, (інтерактивні)	Творче використання засобів спілкування для передачі інформації. Пластична зображальність	Довільне використання засобів спілкування для передачі інформації
Приклади ігор	Музичні сходинки. Луна. Музичний будинок. Голоси предметів. Сонечко й хмаринка. Хода і настроїв.	Мисливці і зайці. Рибалки і рибки. 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.

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 музично-розважальних ігор відбувається задоволення пізнавальних, комунікативних, естетичних, рекреативних потреб людини. У таких іграх 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, М.Шутя, А.Шевчук. Вчені й практики зосереджують увагу на різних аспектах проблеми: прилучення дошкільників до фольклорних традицій (М.Верховинець, С. Садовенко, А.Шевчук) та ігровій взаємодії учасників гри (Е.Печерська); генеза розважальної гри та специфіка ігрового спілкування (М. Шуть); методика ігрового спілкування та умовний поділ ігор дитячого самовираження (В.Шашина). Однак, значна частина означених досліджень пов'язана з категорією дітей шкільного віку. Нами висвітлено особливості 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 ігри та рухливі.

Усні ігри-розваги – це ігри, матеріалом яких є малі фольклорні жанри усної народної творчості (загадки, заклички, прислів'я, примовки, забавлянки), пісенний та енциклопедичний матеріали, які створюються народом у процесі його духовно-історичного розвитку і широко використовуються в програмах вечорів розваг (разом із батьками), дитячих ранках і святах, танцювальних майданчиках 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» [242, с. 59].

Проведення вищезгаданих ігор сприяє формуванню таких комунікативних умінь як 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 – учасників гри).

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 [290, 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 інформативно-комунікативних умінь (уміння одержувати і забезпечувати інформацією 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 такі малі фольклорні жанри, як заклички, примовки, прислів'я, загадки, лічилки, кричалки, ігрові пісні, поспівки, частівки, прозивалки, дражнилки.

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», «Равлик-Павлик»). Примовки – короткі, переважно віршовані звернення до вітру, дощу, сонця, тварин, птахів, комах, передражнювання пташиних голосів («Півню мій, півню мій, гребінець золотий», «Топчу, топчу ряст») [242, 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 (Мамин День, Стрітєння, 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 є приманкою у визначенні перших шести учасників будь-яких змагань (частівників, танцюристів, акторів). Наприклад: «Всі ми діти-дошкільнята, любим бігати та 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. Дразнилки – 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 («Миристь, миристь 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 вчаться 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 питання з певних галузей знань [274, с. 342]. У цій грі

реалізується вміння мислити, шліфується розум, тренується пам'ять, розширюється світогляд. Вікторини входять до програм тематичних свят ігор чи відпочинку, 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 оперцій, 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, ломиголовки, конкурси знавців-ерудитів відносяться до сфери дозвілля [274, с. 64]. Однак за складністю ігрових завдань та протіканням ігрового процесу, в ДНЗ 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 із 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 [274, с. 70].

До інтелектуально-розважальних ігор належать і криптограми, шифрограми, нотограми, головоломки та лото. Із означених у ДНЗ використовуємо лото – гру, в якій для виграшу потрібно першим накрити ряд цифр або малюнків на спеціальній картці [274, 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 дозвілля 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 («Тин», «Збиральники», «Рибаки 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».

Види музично-рухливих ігор зображено на рисунку 1.3.2.

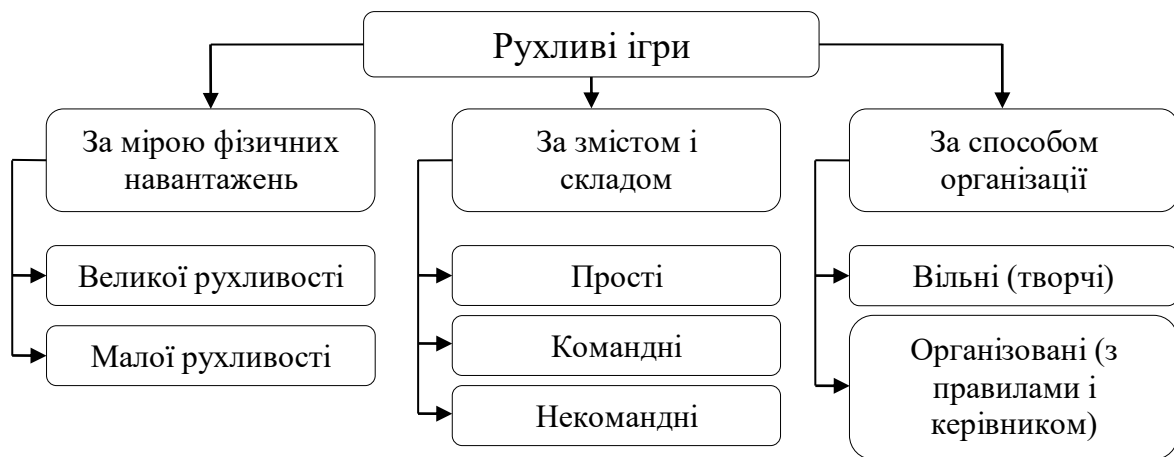


Рис. 1.3.2. Види музично-рухливих ігор сфери дитячого самовираження

Ефективним засобом спілкування у грі є ігри з естради (франц. *estrade* – підвищення для виступу артистів) [274, с. 204]. Вагомим внеском у розвитку теорії й практики таких ігор є дослідження М.Шутя та В.Шашиної, які виокремили означені ігри серед інших і доводили значущість їх використання в дозвілльєвій сфері [274; 281]. Ігри з естради (сценічні ігри) завжди масові, оскільки в них беруть участь усі присутні в залі, виникли 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 [203, с. 766]. Конкурс (лат. *concursum* – збіг, зустріч, зібрання) – змагання, яке дає змогу виявити найбільш гідних із його учасників або найкраще з того, що надіслане на огляд [203, с. 878]; конкуренція, суперництво між окремими особами, зацікавленими в досягненні однієї і тієї ж мети, – кожен для себе особисто [204, с. 118]. 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 власне створених 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 готуються заздалегідь («Міс Дюймовочка»), 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 ДНЗ важливим для конкурсів-змагань є придумування незвичайних і смішних завдань на визначення «Най-най» (найголосніший той, хто найдовше, не добираючи дихання проспівав звук «І»; найталановитіший той, хто за період звучання спокійної музики зробить

найбільше присідань, граючи на умовній скрипці) Наочне зображення ігор сфери дитячого самовираження відтворено в схемі (див. рис. 1.3.3, додаток А).

Структурно-змістовими компонентами МІД 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. 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» [242, 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, 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. Відома педагог писала, що «в іграх соціально виявляється природа дитини, і грою можна її або стримати від небажаних вчинків, або спонукати до бажаних» [238, 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 народні ігри з музичним супроводом поділяє 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», «Подоланочка», «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 заохочення 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 [166, с. 194].

В.Шашина та М.Шуть, пропонують умовний поділ народних ігор за статевими ознаками (дівочі, жіночі, хлоп'ячі, чоловічі), В.Верховинець та В.Семеренський беруть до уваги вікові (дитячі, молодечі) та календарно-циклові ознаки народної гри. Сюжети дитячих ігор прості, відповідають віку та інтересам дітей («Сорока-ворона», «Конячка», «Сірий вовк», «Пташка маленька»), ігри дівочі («Мак», «Тарілки», «Скачки на дощі», «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, віночки»; «Перепілонька», «Ой літає соколенько». 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 (додаток Б, рис. 1.3.4).

Аналіз науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, власний досвід, дає підстави вибудувати загальну структуру музично-ігрової діяльності, зобразивши це схематично на рисунку 1.3.5 (додаток В). 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 та релаксації, де кожен учасник обирає властивий йому емпатичний 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 переконатися в необхідності та корисності надбаних знань чи вмінь; 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, в якій музика за допомогою гри збагачується елементами інших видів мистецтва, сприяючи засвоєнню дітьми 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 спосіб удосконалення рухових, слухацьких та виконавських умінь і навичок (йдеться про синтетичний тип комунікативної системи, в 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, дозвілдової); 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 МІД, як і будь-якої іншої діяльності полягає у наявності мотиву означеної діяльності, 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).

Таблиця 1.3.2.

Вплив загальнорозвивальних музичних ігор на формування комунікативних умінь старших дошкільників

Параметри характеристики гри	Види ігор				
	Усні ігри-розваги	Інтелектуальні	Рухливі	Ігри з естради	Конкурсизмагання
Провідна активність гри	Мовлення. Сприймання	Розумова	Емоційно-вольова, фізична	Самовираження	Емоційно-вольова, розумова
Вид умінь	<i>Уміння</i>				
	Інформаційно-комунікативні	Довільне використання засобів спілкування для передачі інформації	Взаємодія (інтерактивні)	Перцептивно-експресивні	Творче використання засобів спілкування для передачі інформації

Приклади ігор	Вечори запитань, конкурси-загадок: Чи знаєте, ви? Концерт-загадка. Два рояля. Відгадай мелодію. Найрозумніший.	Що? Де? Коли? Ми граючись перевіряємо, що вміємо і знаємо. Зустріч у клубі. Чо-мусиків. Ін-телект-шоу.	Кішка і шпаки. Тин Знайди свого партнера. Склади букет. Дзеркало.	Караоке. Пісенна торбинка. Танцювальний марафон.	Гіфнес шоу «Оратор». Міс Дюймовочка.
---------------	--	--	---	--	--------------------------------------

Означені особливості музично-ігрової діяльності як засобу формування комунікативних умінь старших дошкільників, а також напрями реалізації розвивальних можливостей цієї діяльності важливі для розуміння і врахування їх в організації експериментального формування їх комунікативних умінь.

Висновки до першого розділу

1. Визначено комунікативні вміння старших дошкільників як такий рівень оволодіння вербальними та невербальними засобами спілкування, що дозволяє їм реалізовувати відповідне віковим психологічними нормам спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями з іншими.

2. З'ясовано, що віковими особливостями комунікативних умінь старших дошкільників є: спрямованість на моделювання соціальних взаємин; усвідомлення необхідності будувати спілкування відповідно до завдань комунікативної ситуації; аналіз й оцінка комунікативних контактів з однолітками і дорослими; наслідування та уявлення дітей про світ дорослих, їх взаємини, правила поведінки.

3. Визначено, комунікативні вміння старших дошкільників у музично-ігровій діяльності як спосіб виконання комунікативних дій, які мають опосередкований характер, з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування та засобів виразності мовлення й музики, що забезпечують обмін

інформацією музично-ігрового змісту, ефективність емоційної і позитивної взаємодії, відтворення творчого самопочуття та передавання учасникам спілкування вражень, емоційних станів, викликаних музично-ігровим супроводом спільної діяльності

4. Виявлено, що структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності є обмін інформацією музично-ігрового змісту (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами у музично-ігровій діяльності, яка має колективний характер.

5. З'ясовано, що сформованість комунікативних умінь старших дошкільників є необхідною складовою їх соціальної компетентності, морально-етичного розвитку, адаптованості, готовності до систематичного навчання у школі, а їх формування становить важливу задачу системи дошкільної освіти.

6. Обґрунтовано поняття «формування комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності», яке трактуємо як процес закономірного вдосконалення в часі способів виконання ними комунікативних дій під час ігрової взаємодії шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву, 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.

7. Уточнено й поглиблено поняття, музично-ігрова діяльність, яку розуміємо як є засіб формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників, і відзначається характеристиками ігрової діяльності, що зумовлюють виразне мотивування дітей до включення в її здійснення (процесуальність, відповідність вікові, колективний характер, моделювання соціальних взаємин) та до використання різних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати свої комунікативні потреби.

8. Здійснено умовну класифікацію музичних ігор за сферами їх застосування – дидактичної (сенсорні, сюжетні, безсюжетні) і дозвіллевої (дитячого самовираження: усні, інтелектуальні, рухливі, ігри з естради) та народні ігри.

9. З'ясовано, що розвивальний вплив музично-ігрової діяльності на комунікативні вміння старших дошкільників виявляється залежно від різновиду музичної гри. Засвоєння дітьми інформаційно-комунікативних умінь найбільш ефективно відбувається в музичних іграх пізнавального спрямування, де діти обмінюються знаннями, думками та ідеями. Найсприятливішими для засвоєння дошкільниками інтерактивних комунікативних умінь є музичні ігри з елементами драматизації та музично-рухливі ігри, побудовані на злагодженій взаємодії. Засвоєння перцептивно-експресивних умінь у музично-ігровій діяльності, пов'язаних з емоційними переживаннями учасників спілкування відбуваються переважно у сенсорних та сюжетних музичних іграх

Матеріали першого розділу знайшли втілення у таких публікаціях автора [43; 44; 46; 48; 49; 50; 51; 56; 57; 58; 59; 61].

**РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ
МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Розкриття сутності і структури комунікативних умінь та їх формування у процесі музично-ігрової діяльності, аналіз теоретичних підходів до формування комунікативних умінь старших дошкільників та розвивальних можливостей музично-ігрової діяльності у цьому процесі дозволяє здійснити подальше експериментальне дослідження.

2.1. Стан використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування комунікативних умінь старших дошкільників

2.1.1. ЗАВДАННЯ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОГРАМАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дослідно-експериментальну роботу з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності ми здійснювали у чотири етапи. Перший етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на обґрунтування методики формувальної роботи. Для цього вирішувалися наступні завдання: аналіз стану використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування комунікативних умінь дітей, визначення теоретичних позицій, створення експериментальної моделі, розроблення методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Другий етап – діагностико-констатувальний – дозволив визначити вихідний стан сформованості комунікативних умінь старших дошкільників, утворити контрольну й експериментальну групи. Третій етап – власне формувальний – полягав у апробації запропонованої методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Четвертий етап – діагностико-оцінювальний – передбачав проведення аналізу кількісних та якісних результатів апробації запропонованої методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності шляхом порівняння стану сформованості комунікативних умінь старших дошкільників до і після формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах.

Перший етап дослідно-експериментальної роботи передбачав обґрунтування методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, яке розпочали з визначення стану використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування комунікативних умінь дітей. Для цього було проаналізовано основні

чинні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, стан планування та здійснення музично-ігрової діяльності щодо формування комунікативних умінь у практиці ДНЗ.

Проаналізовано Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО), програми «Впевнений старт», «Дитина» (2012 р.), «Українське дошкілля» (2012 р.), Програма навчання рідної мови (А.Богущ, 2013 р.) стосовно формування комунікативних умінь старших дошкільників [15; 94; 226; 227]. Зміст БКДО побудований на основі компетентнісного підходу, в якому завдання мовленнєвого й комунікативного розвитку вперше виокремлено в самостійній освітній лінії «Мовлення дитини». Комунікативні вміння у випускників ДНЗ мають бути сформованими у розрізі основних засобів спілкування (освітні лінії «Мовлення дитини», «Дитина в соціумі», змістовий компонент «Українська мова як державна»); основних видів мовлення (змістові компоненти «Зв'язне мовлення», «Діалогічне мовлення», «Монологічне мовлення»); основних сфер дитячої життєдіяльності (освітні лінії «Гра дитини», «Світ мистецтва», змістовий компонент «Люди»). Забезпечення дитині її входження у світ людських взаємин, співпраці і спілкування визначено принципом системи дошкільної освіти, що потребує сформованості комунікативних умінь старших дошкільників на основі оволодіння ними діалогічним і монологічним мовленням, як провідним засобом спілкування, а також широким спектром невербальних засобів, що надають виразності, індивідуальної своєрідності мовленню дитини. Сформованість мовленнєвої компетенції – основна складова комунікативної компетенції, яка розглядається як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції» [15, с. 28]. Так, результатом освітньої роботи із звукової культури мовлення є уміння регулювати

темп мовлення та гучність голосу залежно від ситуації; використовувати мовні, інтонаційні та немовні засоби виразності; із словникової роботи – володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей. Діалогічне мовлення як показник сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь у БКДО розглядається у контексті зв'язного мовлення і передбачає уміння вільно вступати в розмову з дітьми, дорослими (знайомими і незнайомими); підтримувати діалог відповідно до теми, не втручатися в розмову інших; будувати діалог відповідно до теми; вміти запитати та відповісти на запитання, заперечити, подякувати, вибачитися, розповісти про себе, започатковувати діалог; передати словами і мімікою готовність спілкуватися, обмінюватися інформацією, домовлятися; ввічливо ставитися до партнерів по спілкуванню; виявляти зацікавленість у розмові, щирість висловлювання, враховувати емоційний стан співрозмовників; вживати лагідні, пестливі слова.

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, вміти аналізувати їх зміст, характеризувати ситуації спілкування, налагоджувати стосунки, перебувати в гармонії із собою і довколишнім світом [15, с. 22]. Відповідно визначено провідні завдання для вихователів ДНЗ у роботі з формування комунікативних умінь випускників дошкільного закладу. Це не лише вербальні засоби, яким надається провідна роль, але й значний масив невербальних, засвоєння яких дітьми має організувати педагог.

За програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (розділ «Мовленнєвий розвиток»), формування комунікативних умінь старших дошкільників має відбуватися через розвиток у них зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення. Зміст завдань діалогічного мовлення

передбачає формування у дітей комунікативних умінь, що стосуються їх здатності підтримувати (дотримуватись елементарних норм ведення розмови, слухати і розуміти співрозмовника, запитувати і відповідати, заохочувати до діалогу у ДНЗ, вдома, у громадських місцях, як при безпосередньому контакті, так і в телефонній розмові) та ініціювати (починати спілкування зі знайомими і незнайомими дорослими та дітьми, використовувати форми ввічливого та лагідного звертання залежно від віку, статі, соціальної ролі співрозмовника, знаходити першу репліку діалогу) спілкування. Тобто, включення дитини у діалогічне мовлення дозволяє формувати, передовсім, перцептивно-експресивні та інтерактивні комунікативними вміннями [227, с. 23]. Значну увагу приділено комунікативним вмінням дитини регулювати зміст та емоційний тон спілкування (вести діалог на запропоновану дорослим тему; триматися в діалозі невимушено, вільно, розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік при загостренні ситуації спілкування, коректно виявляти власне емоційне ставлення до предмету розмови чи співрозмовника). Підкреслюється, що комунікативні вміння – це не лише узагальнене володіння засобами спілкування, а здатність дитини використовувати їх ефективно з урахуванням комунікативної ситуації (залежно від теми розмови і ситуації спілкування висловлювати прохання, вибачення, подяку, припущення, співпереживання) [227, с. 23].

Зміст завдань монологічного мовлення передбачає формування вміння будувати зв'язні монологічні висловлювання описового й оцінного характеру, розповіді-міркування та розповіді-пояснення; зрозуміло для слухачів передавати свою думку. Монологічне мовлення потребує від дитини значної довільності і свідомого використання мовних засобів, самоконтролю та самооцінки [227, с. 24]. Шляхом включення дитини у монологічне мовлення у неї формуються, передовсім інформативно-комунікативні та експресивні комунікативні вміння.

Оскільки досліджувана проблема розглядається у контексті музично-

ігрової діяльності, тобто пов'язана із мистецтвом музики і слова, то ми проаналізували і художньо-мовленнєвий аспект розвитку старших дошкільників згідно завдань програми, де наголошено на необхідності формувати комунікативні вміння дітей в ігровому контексті (розділ «Ігрова діяльність» [227, с. 37]), важливим сегментом якого є музично-ігрова діяльність. Так, означеною програмою 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), відтворити їх в ігрових ситуаціях, інсценуваннях, драматизаціях, у пальчиковому, іграшковому, тіньовому, ляльковому та інших видах дитячих театрів [227, с. 24-25].

У програмі «Дитина» (2012 р.) завдання з формування комунікативних умінь старших дошкільників представлено у більшості з розділів (прямо чи опосередковано). Найбільше уваги приділено формуванню комунікативних умінь у процесі мовленнєвого розвитку. У розділі «Мова рідна, слово рідне» поставлено завдання формувати вміння дітей ініціювати і вести діалоги та полілоги з дотриманням морально-етичних норм, що виявляють гуманне ставлення до навколишніх, допомагають організувати власну діяльність та взаємодію з однолітками [94, с. 272]. У підрозділі «Ми розмовляємо» розкрито зміст означених умінь дітей шестирічного віку – використання дітьми мовленнєвого етикету (ввічливі прохання, вибачення, привітання, прощання; лагідні форми звертання); участь дітей у діалогах і полілогах (уміння стежити за ходом розмови, чітко, зрозуміло і влучно відповідати і ставити

запитання; привчати слухати співрозмовника незалежно від міри своєї прихильності до нього; творчо застосовувати мовні засоби). Передбачено формування комунікативних умінь в іграх-драматизаціях, театралізованих іграх, інсценуваннях, рухливих, народних іграх, в уявних сюжетних ситуаціях [94, с. 280]. На сьомому році життя, продовжується навчання культури мовлення і спілкування; діти вчаться обирати ввічливі інтонації у розмові з дорослими; чемно триматись із співрозмовником; залучаються до полілогу, участі в організованих бесідах, оволодівають комунікативною спрямованістю на партнера по спілкуванню, розуміють його внутрішній стан і враховують це в процесі розмови [94, с. 281].

У розділі «Граючись, зростаємо» розкрито комунікативний потенціал сюжетно-рольових ігор. Йдеться про удосконалення рольового спілкування і взаємодії дітей; творче відтворення дітьми діалогів у грі; засвоєння зразків чоловічої та жіночої поведінки; збагачення досвіду позитивних взаємин; засвоєння норм спілкування в колективі [94, с. 306].

У розділі «Прилучаємося до музичної скарбниці» акцент зроблено на формуванні емоційної складової спілкування дітей, естетичного ставлення до дійсності. Хоча термін «комунікативні вміння» не згадується, але йдеться про завдання з музичного розвитку, що сприяють формуванню елементів комунікативних умінь. Це визначення емоційного змісту музичного твору, засобів музичної виразності (темп, динаміка, ритм); здатність уважно слухати музику, узгоджувати виконавські дії з іншими, радіти індивідуальному й колективному виконанню. В іграх і забавах розвивати вміння емоційно переживати ігрову ситуацію, використовувати музично-рухові навички для розвитку ігрового сюжету й створення музично-пластичного образу, заохочувати ініціювання розвитку фольклорної танцювально-ігрової ситуації, брати в ній рольову участь. Життєстверджуюче, з гумором спілкуватися з дітьми за допомогою жартівливих пісень, дотепних музичних загадок. Створювати

ситуації виклику для самостійного прояву дитячих музичних інтересів, вигадки, винахідливості, творчості. Підтримувати прагнення дітей висловлюватися про власні музичні враження, спілкуватися засобами музики і пластики (вітатися, миритися), виявляти музичні вподобання, товариську взаємодію у ситуаціях мистецького спрямування [94, с. 433-444].

У програмі «Українське дошкілля» (2012 р.) завдання з формування комунікативних умінь, прослідковуються у розділах «Мовленнєвий етикет», «Ігрова діяльність», «Театралізована діяльність», підкреслено важливість оволодіння дітьми правилами етики, культури спілкування (не втручатись у розмову дорослих, вислуховувати співрозмовника, не допускати зневажливого тону і грубих інтонацій; під час розмови дивитися на співрозмовника, дотримуючись правильної пози, міміки, не робити зайвих жестів і рухів); оволодіння дітьми різними правилами етикету (вітання, прощання, прохання, вибачення, знайомства, компліменту) [226, с. 223]. Театралізована діяльність дітей розглядається як важливий засіб формування володіння засобами зовнішньої виразності: жестів, міміки, пантоміми, інтонацій мовлення (зміна модуляції голосу, сили звучання; висоти тону); темп і тембр мовлення (емоційне забарвлення радості, суму, гніву тощо); ритм мовлення (повільно, мелодійно або уривчасто) [226, с. 237]. У сюжетно-рольових іграх вчити дітей розуміти, усвідомлювати, дотримувати культури людських взаємин [226, с. 240]. У народних іграх виховувати взаємодопомогу, коректне ставлення до ровесників, співпереживання щодо невдач інших. Вчити справедливо оцінювати результат гри, дбати насамперед про загальнокомандні результати [226, с. 242].

Урахування інноваційних змін у дошкільній освіті чітко простежується у програмі «Начання рідної мови» (А.Богущ, 2013 р.). Поставлено завдання вчити дітей дотриманню правил етикету, які щойно з'явились у взаєминах представників українського народу і є ознакою сучасного періоду його становлення. Для цього необхідно ввести у словник дітей нові ввічливі форми

звертання (пані, панове, пане, добродійко, добродію), до дітей (друже), нові формули мовленнєвого етикету: Дозвольте звернутися (запитати). Хай Вам (тобі) щастить! Коли Ваша ласка. Із задоволенням! З радістю! На все добре! [29, с. 89].

Приділено увагу психофізіологічним (розвиток змішаного типу мовленнєвого дихання); і психофізичним аспектам розвитку дитячого мовлення (вчити говорити короткою фразою, помірно, чітко, не поспішаючи; підвищувати та знижувати голос, розвивати тембр і звукове забарвлення, фразовий і логічний наголос [29, с. 90].

Завдання формувати вміння підтримувати і розпочинати діалогічне мовлення подається більш конкретизовано, ніж в інших вищерозглянутих програмах дошкільної освіти, що є важливою умовою його реалізації вихователями ДНЗ. Зокрема, зазначено, якими запитаннями мають оволодіти діти (Чому? Як? Навіщо? Для чого? Як ви гадаєте? А як на ваш погляд?), визначено теми діалогів («У транспорті», «У бібліотеці», «Запрошення», «Привітання», «Зустріч на вулиці», «Новачок у групі». Вміти починати розмову (знаходити першу репліку діалогу), які засоби дозволяють почати діалог з дорослими і однолітками (чуєте-чуєш, дивіться-дивись, бачите-бачиш, прошу вас-тебе, даруйте, перепрошую, глянь-гляньте, кажуть, по-моєму, я думаю, я гадаю, уявіть собі), ствердно відповісти (так, так-так, саме так, авжеж, отож, еге, еге ж, аякже), заперечити (Ні! Ой, ні! Ні в якому разі! Не можу. Не вийде), вести розпитування («Розпитай Незнайка, що він любить»), звертатись у ласкаво-лагідній формі (Катрусю, Іванку, Оксаночко).

У формуванні монологічного мовлення особливо відзначено творчий компонент, здатність дітей самостійно і якісно (зрозуміло, логічно, послідовно, без повторів, пауз, жестів) будувати розповідь, називати її, складати загадки, казки, підбирати назви до картин, розповідати про свої спогади, про уявні картини (що було до того, що зображено на картині; що буде після), виявляти творчу імпровізацію за текстом. При цьому вихователь має піклуватися про

розширення активного лексичного запасу дітей (засвоєння образних виразів, порівнянь, метафор, примовок, звертань, вигуків, часток). Дитина має оволодівати різними функціями мовлення (планування, пояснення, оцінки), вчитися довільно його будувати (контролювати та оцінювати послідовність викладу, його відповідність плану, темі, опорним словам, прослуханому). У програмі «Навчання рідної мови» (А.Богуш) наголошено, що формування мовлення включається у широкий гуманітарний контекст, де має місце і міжособистісне спілкування, і співпраця, і етично побудовані взаємини, і оволодіння надбаннями людської художньо-мовленнєвої культури. При цьому дитина – не лише споживач духовних надбань суспільства, але й творець у художньо-мовленнєвій і театральній-ігровій діяльності [29, с. 95].

Таким чином, аналіз програм навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку, які діють у системі дошкільної освіти, свідчить, що в них достатньо приділено уваги формуванню комунікативних умінь, однак, термін «комунікативні вміння» відсутній. Музично-ігрова діяльність спрямована переважно на художньо-естетичний розвиток дитини, забезпечення рухової активності й емоційного комфорту, розвиток її практичної (виконавської) діяльності в той час, коли саме в ній задіяні музика (інструментальний супровід, спів), слово (віршовані й прозові тексти, діалог), рух (етюди, ігрові вправи, ігри, танки, хороводи) взаємини (взаємодія учасників гри у досягненні ігрових цілей), емоції та викликані ними почуття. Це підтверджує цінність нашої роботи у реалізації завдань Базового компонента та інших програм дошкільної освіти.

2.1.2. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ АНКЕТУВАННЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Наступним кроком був аналіз планування вихователями старших груп роботи з реалізації завдань з формування комунікативних умінь, а також стану використання музичних ігор з цією метою. Об'єктом аналізу були заняття з розвитку мовлення, художньої літератури, ознайомлення з докільям, музичні заняття впродовж навчального року (9 місяців). Було проаналізовано плани 250 вихователів ДНЗ.

Згідно програмових вимог, заняття з розвитку мовлення проводяться 1 раз на тиждень (3 комплексних і 1 тематичне заняття на місяць). За навчальний рік має проводитись 36 занять, таким чином, у 250 планах має бути заплановано 9000 занять; таку ж кількість занять передбачено з художньої літератури, ознайомлення з докільям. Заняття з музики плануються 2 рази на тиждень і проводяться в літній період, їх кількість сягає 24000 занять на рік. Кількісні результати аналізу планів освітньої роботи представлені в таблиці 2.1.3 (Додаток Г).

Як бачимо, завдання розвитку зв'язного мовлення на заняттях з розвитку мовлення відзначено у всіх (100,0%) проаналізованих планах, у 100 планах (40,0%) занять з художньої літератури, 60 планах (24,0%) ознайомлення з докільям та 10 планах (4,0%) музичного розвитку старших дошкільників. Серед відвіданих музичних занять у 10% випадків вони були інтегрованими, на яких музичний керівник й вихователі звертали увагу дітей на характер почутої 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 використовувалися хоч і з метою музично-

естетичного розвитку, проте сприяли й розвитку комунікативних умінь, формуванню позитивних взаємин. Однак, у більшості відвіданих занять у програмовому змісті і в ході занять були відсутні завдання з розвитку комунікативних умінь дітей, хоча запланований музично-ігровий репертуар і сприяв цьому. А це означає, що вихователі і музичні керівники не використовують його у роботі з дітьми саме з метою формування комунікативних умінь.

Наступний етап роботи передбачав анкетування вихователів ДНЗ з метою вивчення їх ставлення до музично-ігрового репертуару як засобу формування комунікативних умінь старших дошкільників. В анкетуванні було задіяно 60 вихователів (додаток Д). Проаналізуємо результати анкетування. Насамперед, нас цікавило, як вихователі розуміють поняття «комунікативні вміння» і необхідність їх формування у дітей. 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 у ня в 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 зніціювати 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 спілкуватись 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 ДНЗ, групи з 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 розвитку комунікативного мовлення дошкільників.

На п'яте запитання «Які, на ваш погляд, форми роботи з дітьми, є ефективнішими для формування комунікативних умінь?», 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 над

формуванням комунікативних умінь старших дошкільників?» 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 формування комунікативних умінь?» 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 формуванням комунікативних умінь та що їх спричиняє?» розподілилися 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 комунікативних умінь 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?» розподілилися 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 розділів програми Ви використовуєте

музичні ігри?»), що було спрямоване на виявлення стану використання музичних ігор в умовах ДНЗ 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 комунікативних умінь 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 розділилися на: «Ні» – 60,0%, «Не знаємо, які з них» – 38,3%.

Останнє запитання передбачало з'ясування побажань вихователів щодо вирішення цієї проблеми в умовах ДНЗ. 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 ДНЗ 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 розвитку комунікативних умінь. У роботі з дітьми музичні ігри ще не зайняли належного місця поза музичними заняттями. Вони не використовуються з метою формування комунікативних умінь. Вихователі, якщо і використовують їх, то з метою розважити, відволікти,

закріпити знання, налаштувати 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 ДНЗ, щодо виявлення знань про комунікативні властивості музики та стану використання музичних ігор з метою розвитку мовлення (додаток Е). Так, на перше запитання «Які види ігор ви використовуєте у процесі музично-виховної роботи з дошкільнятами?», 86% респондентів відповіли: дидактичні; 10% – дидактичні й рухливі; 4% – 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%; розвитку творчих здібностей – 18%; розвитку сенсорики – 13%; емоційного розвитку – 8%; дружні стосунки в дитячому колективі – 3%. 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 розподілилися таким чином: навчання елементів музичної грамоти – 34%, засвоєння репертуару та вдосконалення музично-рухових умінь – 37%; розвиток творчих здібностей – 18%; забезпечення емоційного комфорту (розважити, створити гарний настрій) – 11%. 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 – 75%; спілкування з дорослим – 14%; спілкування з однолітками – 9%. 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 віддасте перевагу в роботі з дітьми під час музично-ігрової діяльності (вербальним чи невербальним), чому?», розподілилися таким чином: вербальним – 48%, бо гра потребує пояснень, знання віршованих і пісенних текстів; невербальним – 42%, оскільки в рухливих іграх, етюдах діти вчаться відтворювати образ мімікою, позою, жестами; не дали відповіді – 10% респондентів.

На запитання «Які із форм організації музичної діяльності дітей (музичне заняття, розвага, свято), на Вашу думку, найбільше сприяють формуванню комунікативних умінь?» було отримано такі відповіді: розваги – 43%, свята – 36%; музичні заняття – 12%; не відповідали 9% музичних керівників.

Результати відповідей на запитання «Які Ви знаєте спільні засоби виразності мови і музики та як вони впливають на розвиток комунікативних умінь?» розподілилися таким чином: інтонація, темп, динаміка, ритм – 51% (увиразнюють мовлення); темп і ритм – 26% (мовлення чітко й правильне); інтонація, тембр – 21% (інформує про емоційний стан мовця та його особу (хто говорить, що звучить)); 2% – не дали відповідей. Як бачимо, серед відповідей не було названо такі засоби виразності мови і музики, як артикуляція, мелодика, які поряд з іншими, свідчать про сформованість життєвої позиції, і завдяки яким дитина виражає свою потребу вирізнятися 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%; більше уваги звертаю на музичний бік – 41%; залежно від типу гри (рухлива чи настільна) – 12%; «Ні» – 13%. Із відповідей видно, що музичні керівники недостатньо обізнані з потенційними можливостями музичних ігор щодо формування комунікативних умінь, адже і під час настільних ігор формуються певні взаємини, вміння співпрацювати, спілкуватися, тому й не ставлять за мету формування означених умінь у процесі музично-ігрової діяльності.

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% – відсутність настанови на цей вид роботи; 26% – брак часу; 10% – відсутність репертуарних збірників такого змісту; 7% – відсутність єдиної з вихователем системи роботи у цьому напрямі; 3% – 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% – так, рідко; 37% – так, часто; 28% – іноді (постійно); 1% – ні, не виникають. Серед способів вирішення 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 комунікативних умінь. Результати пошуково-розвідувального експерименту засвідчили недостатню роботу педагогів-практиків ДНЗ щодо використання музично-ігрової діяльності у формуванні комунікативних умінь.

Вихователі через необізнаність з комунікативними властивостями музики не використовують комунікативний потенціал музичних ігор у роботі з дошкільниками. Музичні керівники недостатньо приділяють уваги формуванню комунікативних умінь дошкільників.

2.2. Характеристика рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників за умов традиційного навчання

Дослідження проблеми формування комунікативних умінь дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від встановлення рівня сформованості комунікативних умінь за традиційних умов навчання. Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані критерії сформованості комунікативних умінь, 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 ДНЗ №№ 9, 18, 20, 30 м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, № 39 м. Хмельницького, № 38 м. Тернополя, №№ 1, 2 м. Монастирськи Тернопільської області, №5 м. Чернівців; №15 м. Умань Черкаської області, №2 та навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І ступеня» м. Хотина Чернівецької області. 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 комунікативних умінь старших дошкільників були визначені критерії їх сформованості: інформаційно-комунікативні уміння визначалися за когнітивно-ігровим критерієм; перцептивно-експресивні – за емоційно-виразним критерієм, інтерактивні – за комунікативно-діяльнісним 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 з показниками:

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

Комунікативно-діяльнісний критерій з 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 рівня сформованості комунікативних умінь дітей за когнітивно-ігровим критерієм (додаток Ж). До кожного з показників визначених критеріїв були дібрані та розроблені діагностичні завдання ігрового типу, які пропонувалися дітям як в індивідуальній бесіді, так і під час групових занять (додаток З). 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 3 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 3, приклад 1, завдання 2). У цьому завданні експериментатор актуалізує знання дітьми творів дитячої літератури («Коза-дереза», «Івасик-Телесик») та просить інсценізувати їх зміст. Оцінка результатів виконання завдання «Оживи реальну та казкову ситуацію» проводилася 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 3, 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» були зроблені за 4 ознаками: кількістю й адекватністю використаних формул мовленнєвого етикету, як при завершенні речень, так і в оповіданнях дітей. За наслідками виконання запропонованих завдань кожній дитині були нараховані бали. Процедура підрахунків полягала у наступному. За кожну ознаку якості виконання завдання дитина могла отримати від 0 до 10 балів. Всього, як це 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 був розподілений 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).

Емоційно-виразний критерій. Показник «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» визначався за допомогою ігрового завдання: «Допоможемо Незнайці». Експериментатор повідомляє дітям, що до них на гостини завітав Незнайко. Його посилають на планету «Марс», де він зустрінеться з її жителями, які захочуть дізнатись, 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 (додаток 3, приклад 2, завдання 1). Оцінка результатів виконання завдання «Допоможемо Незнайці» проводилася 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) визначено за допомогою ігрової ситуації з серії «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів». 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 жестами і мімікою. Незнайко просить дитину показати йому жестами: вітання, запрошення, подяку, заборону, прощання, прохання. Мімікою показати, що дитина радісна, здивована,

сумує, боїться, гнівається (додаток 3, приклад 2, завдання 2). Оцінка результатів виконання завдання «Допоможемо Незнайці порозумітися без слів» проводилася на підставі 5 ознак: адекватність і широта спектру жестів і міміки, вміння жестаами зобразити й описати ситуацію.

Показник здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні, визначався за допомогою завдання «Сюжетні картинки» [86, с. 287]. Дитині пропонуються картинки із зображенням позитивних і негативних почуттів однолітків та просять розкласти їх так, щоб з одного боку лежали ті, на яких намальовані хороші почуття, а з іншого – погані. Дитина розкладає і пояснює, куди покладе кожну картинку і чому.

Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксуються емоційні реакції дитини, а також її пояснення. Дитина повинна дати оцінку зображенням на картинці почуттям. Особлива увага приділяється оцінці 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 (додаток 3, приклад 2, завдання 3). За наслідками виконання завдань на діагностику сформованості показників емоційно-виразного критерію комунікативних умінь кожній дитині були нараховані бали. Процедура підрахунків полягала у наступному. За кожну ознаку якості виконання завдання дитина могла отримати від 0 до 10 балів. Усього у завданнях було використано 13 ознак. Мінімальна кількість балів, яку могла отримати дитина, – 0, а максимальна – 130. Діапазон сумарних балів за емоційно-виразний критерій був розподілений 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).

Комунікативно-діяльнісний критерій. Показник уміння будувати діалогічні єдності у мовленні визначався за допомогою ігрового завдання «Подарунок на день народження», що вимагало від дітей вміння будувати діалогічні єдності (діалог) у ситуації «розмова по телефону». Експериментатор розповідає досліджуваним про їх однолітків Назарка, Дмитрика, Мишка, Дениса, які збираються привітати Маринку з днем народження. Діти телефонують один одному, щоб домовитися про подарунок для неї. Їх домовленість вихователь пропонує розіграти у розмові по телефону (додаток 3, приклад 3, завдання 1).

Оцінка результатів виконання завдання «Подарунок на День народження» проводилася на основі кількості діалогічних єдностей, побудованих дітьми. За кожну 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 3, приклад 3, завдання 2). За змістом це завдання є логічним продовження 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 (додаток 3, приклад 3, завдання 3).

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 3, приклад 3, завдання 4-7). У ході його виконання з'ясовувались уміння 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 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 єдностей 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 були нараховані бали. Процедура підрахунків полягала у наступному. За кожен 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 особливостей вияву комунікативних умінь за показниками всіх критеріїв було визначено високий, достатній, задовільний і низький рівні сформованості комунікативних умінь старших дошкільників. Опишемо їх.

Високий рівень. Діти цього рівня знають сюжети ігор й адекватно їх відтворюють, ініціюють гру. Вони самостійно пояснюють хід і правила гри з урахуванням постійної орієнтації на те, як слухає і розуміє їх співрозмовник, організовують знайому гру з іншими дітьми. Яскраво виражають дії та характер ігрових персонажів через систему вербальних і невербальних засобів спілкування, що виявляється у точності інтонування, передаванні ритму та темпі мовлення, динамічному нюансуванні, виразності рухів та узгодженні їх із текстом і музикою. Діти володіють відповідним багажем тактильної комунікації, поєднують мовні та немовні засоби виразності. Діти означеного рівня уміють вийти за межі сюжету гри; самостійно і творчо розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань, розподіляючи ролі та добираючи атрибути. Вони точно і лексично правильно характеризують емоційний стан дієвих осіб, співучасників гри, пов'язуючи його з морально-етичними нормами (ситуаціями). Без нагадування використовують формули мовленнєвого етикету, активні у спілкуванні, вміють слухати і розуміють інших, спілкуються з урахуванням ситуації. Діти високого рівня складають діалоги з 7-8 і більше діалогічних єдностей. Самостійно формулюють запитання, відповідають поширеними реченнями на запитання товариша; вміють будувати трилог,

полілог, підтримувати групову бесіду, використовуючи різні функціональні типи діалогу (домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення).

Достатній рівень. Діти позитивно ставляться до музично-ігрової діяльності, знають і правильно називають ті ігри, які часто використовуються на заняттях і поза ними, розуміють і відтворюють їх зміст, легко підхоплюють ініціативу до гри, подану дорослим, проте самостійно організувати знайому гру з іншими дітьми їм не вдається. Вони успішно розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань, при цьому розподіляють ролі, добирають атрибути, виконують адекватні ігрові дії. Під час гри, як у діалогічному, так і в монологічному мовленні використовують усі формули мовленнєвого етикету, окрім компліменту. Діти цієї підгрупи слухають і розуміють мовлення, беруть участь у спілкуванні, емоційно відгукуються на знайому музику, описують емоційні прояви в іграх, проте пов'язують їх із моральними вчинками лише за допомогою дорослих; засоби виразності мовлення (темп, сила голосу, наголос, паузи, ритм, міміка, жести, поза, рухи) використовують не завжди. Діти означеного рівня самостійно складають діалоги з 5-6 діалогічних єдностей; здатні побудувати трилог. Проте у побудові полілогу беруть пасивну участь; уміють користуватися лише такими функціональними типами діалогів, як-от: домовленість, розпитування, обмін враженнями.

Задовільний рівень. Діти беруть участь у грі здебільшого з ініціативи інших, не завжди можуть визначитися, у які ігри вони хотіли б грати, розуміють зміст гри, але не намагаються його пояснити іншим. Вони не завжди адекватно реагують на музичний супровід гри; розігрують казкові та реальні ситуації лише з допомогою дорослого, зміст відтворюють близько до тексту, ігрові дії – відсутні. Відповідні атрибути до гри можуть обрати лише з допомогою вихователя, проте не здатні обґрунтувати свій вибір. У процесі ігрової взаємодії діти не завжди користуються формулами мовленнєвого етикету, при цьому найбільш вживаними є вітання, прохання та знайомство, співчуття можуть виразити лише

тим, до кого більше прив'язані (друг, сусід). Мовлення дітей маловиразне, інтонаційні й невербальні експресивні засоби використовуються частково. Діти цього рівня володіють лише розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності; емоції та почуття, викликані певною ситуацією спілкування, називають одним словом лише з допомогою навідних запитань дорослого та не вміють пов'язати їх із морально-етичними нормами поведінки. Під час складання діалогу у грі діти потребують допомоги з боку дорослого, при цьому використовують прості, короткі однослівні речення та 3-4 діалогічні єдності; у побудові трилогу і полілогу пасивні; правильно будують лише такі прості функціональні типи діалогу як діалог-домовленість і розпитування.

Низький рівень. Діти цього рівня беруть участь у грі лише з настанови дорослого, виявляють інтерес тільки до окремих ігор, не виявляють ініціативи у виборі гри, пасивні в її організації, проведенні та підтримці ігрового настрою. Вони не знають і не розуміють сюжетів найбільш використовуваних у роботі з ними ігор, дають їм випадкові назви. Під час розігрування реальних і казкових ситуацій спілкування дії ігрових персонажів називають правильно, проте не виявляють ініціативи в процесі їх обговорення й відтворення. Діти означеного рівня важко входять у контакт з однолітками, виконуючи ролі за вказівкою дорослого; під час розмови не дивляться в очі, не бажають скористатися атрибутами до гри; серед формул мовленнєвого етикету вимушено використовують «дякую», «будь-ласка». У мовленні дітей відсутня емоційна різноманітність інтонацій, багато пауз, пропусків слів; подекуди використовуються невербальні засоби виразності; міміка та жести не виразні; здебільшого відсутній дотиковий та візуальний контакт, рухи скуті. Через неправильне розуміння морально-етичних ситуацій спілкування діти цього рівня лексично неточно називають емоційний стан дійових осіб; визначаючи характер музики не можуть співвіднести його з емоційними станами та діями людини.

Складання діалогу не вдається, діти уміють використовувати лише 1-2 діалогічні єдності, побудова мовних висловлювань однотипна, спрощена; на запитання відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати запитання. Діти низького рівня пасивні у побудові трилогу та полілогу; зазнають труднощів під час побудови різних функціональних типів діалогу, використовуючи лише найпростіші, типу «розпитування», постійно потребують допомоги дорослих в організації спілкування та ігрової діяльності.

Проаналізуємо одержані результати щодо вихідного рівня сформованості комунікативних умінь старших дошкільників за когнітивно-ігровим критерієм. Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативних умінь за цим критерієм подано у табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь 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, були визначені рівні їх сформованості. Як видно з таблиці, високий рівень сформованості показника «Знання сюжету гри, вміння 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. Так, 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 щодо показника «творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування» (таблиця 2.2.1) свідчать, що 8,0% досліджуваних у КГ і 8,8% у ЕГ мають його високий рівень сформованості, 25,6% у КГ і 23,2% у ЕГ – достатній, 52,8% у КГ і 54,4% у ЕГ – задовільний, по 13,6% у 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 вдалося самостійно творчо відтворити сюжет літературного твору, як це потрібно для гри-драматизації. Таких дітей було 12,8% в КГ і 12,0% у 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, з його підказкою організували гру-інсценізацію – 78,4% дошкільників КГ і 80,0% ЕГ. 12,0% дітей КГ і 12,8% у 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 грі» (таблиця 3.2.1) 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 у КГ і 50,0% в ЕГ, низький – у 26,0% у КГ і 27,0% в ЕГ. У процесі виконання завдання «Грайлик 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», «здрасувуй», «привіт», а прощання – «до побачення», «бувай» (52,0% у 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% у КГ і 20,0% в ЕГ), рідше діти вживали формули мовленнєвого етикету щодо компліменту товаришам (5,6% у КГ і 4,0% в ЕГ).

Підрахунок інтегрованого показника за когнітивно-ігровим критерієм відбувався шляхом знаходження середнього арифметичного за кожним з показників відповідно до рівнів сформованості комунікативних умінь. Як видно з

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 комунікативних умінь за показником «використання вербальних (інтонаційних) засобів виразності мовлення» властивий для 10,4% у КГ і 12,8 % в ЕГ досліджуваних, достатній рівень зафіксовано у 31,4% у КГ і 25,6% в ЕГ, задовільний – у 54,4% у КГ і у 52,8% в ЕГ, низький – у 4,8 % у 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% у 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 у 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, що 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 у КГ і 26,4% в ЕГ.

Підрахунок кількісних даних щодо сформованості комунікативних умінь за показником «використання невербальних засобів виразності (міміка, жести, поза, рухи)» (табл. 2.2.2.) показує, що 8,0% у КГ і 7,2% в ЕГ досліджуваних мають високий рівень їх сформованості; 23,2% у КГ і 17,6 в ЕГ – достатній; 51,2% у КГ і 58,4% в ЕГ – задовільний; 17,6% в ЕГ і 16,8% у 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% у КГ і 72,0% в ЕГ). Чверть дітей не змогли показати означений жест, діти просто розмахували руками, показували будь-який рух. 68,0% дітей у 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 у 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 у 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 комунікативних умінь за показником «здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні» (таблиця 2.2.2.) свідчить, що високий рівень його сформованості зафіксовано у 7,2% досліджуваних у КГ і у 8,8% в ЕГ, достатній – у 27,2% у КГ і 25,6% в ЕГ, задовільний – у 39,2% у КГ і 44,0% в ЕГ, низький – у 26,4% у КГ і 21,6% в ЕГ.

У процесі виконання завдання «Сюжетні картинки» 82,0% дітей у КГ і 76,0% в ЕГ змогли правильно зрозуміти зовнішні прояви радості, 72,0% дітей у КГ і 80,0% в ЕГ розшифрували 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 розшифрувати 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 комунікативних умінь за емоційно-виразним критерієм відбувався шляхом знаходження середнього арифметичного за кожним з показників відповідно до рівнів їх сформованості. Дані табл. 2.2.2. засвідчують, що високого рівня сформованості комунікативних умінь досягли 8,5% старших дошкільників у КГ і 9,6% в ЕГ, на достатньому рівні виявлено 26,9% у 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 розвиток 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 вмінь 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), але 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 комунікативних умінь 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, був визначений розподіл досліджуваних за рівнями їх сформованості (табл. 2.2.3). Високого рівня сформованості комунікативних умінь за показником «уміння будувати діалогічні єдності у мовленні» досягли 20,0% досліджуваних у КГ і 17,6% в ЕГ; достатнього – 40,0% у КГ і 45,6% в ЕГ%, задовільного – 28,8% у КГ і 25,6% в ЕГ, на низькому рівні перебуває по 11,2% дітей у КГ та в ЕГ.

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).

Таблиця 2.2.3

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь за показниками комунікативно-діяльнісного критерію (%) 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

Діалог, який містив 7-8 єдностей, побудувало 12,8% дітей у КГ і 16,0% в ЕГ. У 35,2% старших дошкільників КГ і 32,0% в ЕГ було виявлено 5-6 діалогічних єдностей. У 37,6% досліджуваних КГ і 36,0% в ЕГ було зафіксовано 3-4 діалогічні єдності. У 5,2% дітей у КГ і 4,8% в ЕГ було відзначено 1-2 діалогічних єдностей. Зауважимо, що 5,2% досліджуваних у КГ і 6,4% в ЕГ відмовилися вести діалог. Наведемо приклади побудови дітьми найбільш типових діалогічних єдностей з 3-4 одиниць.

- 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 діалогічних єдностей, 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). Ну, що ми будемо дарувати Маринці, хлопці?
- Максим Г. (Дмитрик). Не знаю.
- Андрій А. (Мишко). Пішли подивимося.
- Роман П. (Назар). Ми купимо один подарунок якийсь красивий.
- Максим Г. (Дмитрик). Ні, я сам хочу.
- Андрій А. (Мишко) мовчить.

- Роман П. (Назар) (звертається до Дмитрика) А ти як?
- Максим Г. (Дмитрик) (знизує 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. Знизує 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 купуємо одну велику ляльку. Думаю, такий подарунок Маринці сподобається. (Хлопчики мовчки хитають головою на згоду).
- Настя. Платить гроші в касу. (Олег платить гроші мовчки. Діти беруть ляльку і виходять з крамниці).

Наведений приклад засвідчує слабку сформованість у дітей вміння 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, і 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. 2.2.3.).

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.

Як бачимо, діти будують між собою лише прості типи діалогічних єдностей типу запитання-відповідь. Вітя і 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 спонукання-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 зустрітися 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 була відзначена правильна побудова 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, як бачимо, 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) були допущені 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 казала.

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

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 нашими 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 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, а 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 комунікативних умінь 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. 2.2.4).

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь у цілому (табл. 2.2.4.) показує, що переважна більшість досліджуваних дошкільників (46,7% в ЕГ і 47,3% у КГ) мають задовільний рівень сформованості комунікативних умінь. Достатній (23,7% в ЕГ, 24,5% у КГ) і низький (20,4% в ЕГ, 21,1% у КГ) рівні сформованості зафіксовано приблизно у однакової кількості дітей. На високому рівні сформованості комунікативних умінь перебуває лише 8,4% дітей в ЕГ та 7,7% у КГ.

Таблиця 2.2.4

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь (%) 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
Комунік. уміння в цілому	7,7	8,4	24,5	23,7	46,7	47,3	21,1	20,4

Найкраще сформовані комунікативних умінь старших дошкільників 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 виділення найслабше сформованого аспекту комунікативних умінь спостерігається суперечлива картина. Хоча дітей з високим рівнем сформованості комунікативних умінь 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 комунікативних умінь (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 формулюють запитання, відповідають поширеними реченнями, використовуючи різні типи діалогічних єдностей (запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення); функціональні типи діалогу (домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення). Уміло поєднують мовні та немовні засоби виразності; вміють будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду. Старші дошкільники з високим рівнем сформованості комунікативних умінь знають сюжети ігор і адекватно їх відтворюють, вносячи свої зміни, самостійно пояснюють хід і правила гри, виконують ігрові дії, організовують знайому гру з іншими дітьми. Вони самостійно і творчо розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань, при цьому розподіляють ролі, добирають атрибути, домовляються про гру, розігрують сюжет. У процесі 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 комунікативних умінь. 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 комунікативних умінь. 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 комунікативних умінь 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 одна п'ята частина досліджуваних (20,4% в ЕГ, 21,1% у КГ) перебувають на низькому рівні сформованості комунікативних умінь. 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 комунікативних умінь у процесі ігрової діяльності старших дошкільників проводилася з урахуванням таких критеріїв, як когнітивно-ігровий, емоційно-виразний, комунікативно-діяльнісний; визначена система показників, через які найчіткіше виявляються критерії комунікативних

умінь 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 комунікативних умінь.

У багатьох старших дошкільників виявлено низькі результати сформованості комунікативних умінь, 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 дошкільних навчальних закладів недостатньо використовують розвивально-комунікативний потенціал та можливості музично-ігрової діяльності у формуванні комунікативних умінь старших дошкільників. За традицією склалося, що формування комунікативних умінь дітей у дошкільних навчальних закладах 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 комунікативних умінь на таких заняттях організовується досить рідко.

Послаблення уваги до формування комунікативних умінь вихованців дошкільних навчальних закладів призводить до того, що вони недостатньо використовують у самостійній ігровій і театральній діяльності формули мовленнєвого етикету, не дотримуються засобів виразності несподіваного мовлення, не вміють самостійно організувати і коментувати ігри, що не відповідає вимогам до сформованості комунікативних умінь як базових якостей старшого дошкільника. Вікові прагнення дитини до спілкування в різних видах діяльності та відсутність в неї необхідних знань, умінь і навичок для його реалізації доводить значущість означеного дослідження.

2.3. Експериментальна методика формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

2.3.1. Теоретичні позиції експериментального дослідження

Теоретичним підґрунтям організації і проведення експериментального дослідження з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності стали: положення щодо розвитку і формування особистості дитини у процесі її діяльності й спілкування (І.Бех [18], Л.Божович [35], Л.Виготський [75], В.Давидов [92], О.Леонт'єв [150], М.Лісіна [158], Ф.Сохін [245], О.Тіхєєва [257]); теорії онтогенезу спілкування та розвитку мовлення дошкільників (Ф.Бацевич [17], А.Богуш [29], Л.Калмикова [123], Т.Піроженко [219], М.Лісіна [159]), Н.Гавриш [79], І.Луценко [169], Н. Луцан [166,]); теорія гри як провідної діяльності дошкільника, моделі його соціальної поведінки (Л.Артемова [9], Д.Ельконін [101], О. Запорожець [109], А.Усова [261], Д.Менджерницька [182]), дослідження вчених про комунікативні властивості музики (Л.Бочкар'єв [38], А.Готсдинер [91], В.Морозов [193], В.Петрушин [215], О.Ростовський [234], Г.Тарасов [254]); інтегративний підхід до організації музично-ігрової діяльності дітей дошкільного віку (Г.Беленька [20], Р.Мартінова [179], М.Монтессорі [191], С.Русова [238]); вихідні положення Базового компонента дошкільної освіти.

У розробленні експериментальної методики формування комунікативних умінь старших дошкільників та під час її апробації ми керувалися вихідними положеннями педагогічної науки – принципами організації і проведення експериментальної роботи. Розкриємо їх. Принцип об'єктивності педагогічного дослідження (Н.Ничкало [300], Т.Поніманська [222], С.Рубінштейн [235], О.Рудницька [237]) вирішує проблему пріоритету об'єктивного (реального стану сформованості комунікативних умінь) над суб'єктивним (ставлення педагога-

дослідника до досліджуваних питань, його враження, прагнення, бажання, інтереси) компонентом дослідно-експериментальної роботи. Комунікативні уміння старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, які є предметом нашого дослідження, виступають об'єктивним явищем світу, самостійним, цілісним та завершеним у своїй сутності. Існування цього явища розгортається одночасно у декількох змістових просторах: індивідуальному, соціальному, поведінковому, природному. Наявність таких просторів потребує уточнити їх вплив на особистісні стосунки та спілкування старших дошкільників.

Принцип гуманізму і педагогічного оптимізму (Ш.Амонашвілі [4], С. Кулачківська [143], В.Сухомлинський [252]) вимагає від дослідника, який вивчає особистість дитини, забезпечення умов збереження психічного і фізичного здоров'я. Дослідження формування комунікативних умінь дитини не лише виявляє особливості цього процесу, але й спричиняє свій вплив на нього, наслідки якого дослідник має передбачати, забезпечуючи позитивний розвивальний ефект. Обережність, тактовність мають вберегти дитину від можливих несприятливих впливів свого дослідження.

Принцип визначальної ролі педагогічних впливів (Л.Виготський [], Л.Божович [35], Т.Дмитренко [98], О.Кононко [136], Н.Лисенко [157]) передбачає доцільний і правильно побудований вплив дорослих, що вимагає відповідальності останніх. При дослідженні важливо не просто зафіксувати рівень сформованості умінь, але й необхідно його обґрунтувати, з'ясувати причину, під впливом чого у дитини виникають ті чи інші прояви поведінки, закладаються позитивні чи негативні риси характеру.

Принцип комплексності, системності й систематичності (Б.Ананьєв [5], М.Каган [122], Т.Степанова [249], Е.Юдін [286]) передбачає необхідність послідовного використання комплексу методів під час тривалого періоду педагогічного дослідження. Система – порядок, зумовлений правильним,

планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин, які утворюють певну сукупність на основі внутрішніх зв'язків [202, 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» [122, с. 305]. Системність дозволяє розкрити цілісність педагогічних об'єктів, виявити в них різноманітні типи зв'язків та звести їх в єдину теоретичну картину. 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 [18], Т.Лісовська [161], Т.Поніманська [222], О.Рудницька [237]) полягає в закономірностях формування комунікативних умінь старших дошкільників, що виявляються в конкретній дитини в індивідуальних формах. Під час формувальних занять діти поведуться по-різному, мають різні успіхи в оволодінні комунікативними вміннями, у кожного вже сформоване різне ставлення до музично-ігрових занять та спілкування з ровесниками. Хтось вважається лідером серед одноліток, а з кимось вони уникають спілкування. У процесі формувальної роботи педагогу необхідно уважно ставитися до кожної дитини, знаходити індивідуальні шляхи впливу на посилення її бажання включатись у музичну гру та у спілкування з ровесниками.

Принцип активності й творчого самовираження (А.Готсдінер [91], І.Дичківська [96], М.Монтессорі [191], Г.Падалка [211], С.Руднева [236]) вказує на основну рушійну силу формування комунікативних умінь старших дошкільників, що полягає у задоволенні дитячої потреби в активності й самовираженні. Педагогічне дослідження організовується як процес виявлення, констатації або ініціації актів творчої самодіяльності дитячої особистості – рушійної сили (умови процесу та результату водночас) формування її

комунікативних умінь як чинника становлення особистості, творця світу свого «Я». У дослідженні йдеться про творче самовираження дітей у процесі музично-ігрової діяльності, як засобу розвитку креативності, де дитина може відчутти свої творчі сили й радість їх прояву.

Принцип духовно-естетичної спрямованості роботи з дітьми (І.Бех [19], Б.Євтух [102], С.Науменко [197], О.Сухомлинська [252]) передбачає збагачення у процесі формування комунікативних умінь 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 навколишніми, прищеплює дітям смак до естетики мовлення і комунікативних дій. Разом із засвоєнням комунікативних умінь дитина вчиться спрямовувати їх на досягнення цілей, відстоювання ідеалів.

Принцип комунікативності (Г.Тарасов [254], О.Трифоновна [258], О.Аматьєва [3]) наголошує на єдності комунікативних умінь дитини з її діяльністю і спілкуванням. Комунікативні уміння дітей розкриваються й водночас формуються у процесі музично-ігрової діяльності, у якій 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. Спілкування між дітьми приваблює їх і слугує чинником їх включення у музично-ігрову діяльність.

Принцип позитивної емоційності формувальних занять (Ш.Амонашвілі [4], Н.Ветлугіна [65], М.Гаркавенко [82], С.Науменко [197], В.Сухомлинський [253], В.Шацька [273]) ставить перед дослідником завдання забезпечити життєрадісний, бадьорий, позитивно-енергетичний настрій дітей упродовж експерименту. Оцінки, висловлені дітьми один одному і самим педагогом на їх

адресу, мають заохочувати, стимулювати, посилювати спрямованість дітей на встановлення дружніх і доброзичливих стосунків, забезпечувати вільний обмін між ними думками, діями, переживаннями.

Принцип профілактичної спрямованості формувальних занять (А.Бондаренко [36], Е. Вільчковський [66], Н.Лисенко [157], Ю.Приходько [225]) передбачає визначення педагогом не лише бажаних ефектів своїх впливів, але й піклування про запобігання негативним проявам у взаєминах і спілкуванні між дітьми, попереджує суперечки, прояви конкурентної поведінки, агресії, ворожості, зневаги, зверхності у взаєминах дітей. Актуальним цей принцип є в ситуаціях змагання, групової роботи, коли результати одного залежать від зусиль іншого учасника. У контексті дослідження побічним результатом буде і засвоєння старшими дошкільниками вміння самостійно коригувати свою поведінку у процесі самоствердження та боротьби за першість серед своїх однолітків.

Принцип професійної компетентності дослідника (Н.Лисенко [157], Н.Михайленко [184], Н.Ничкало [200], Р.Савченко [241]) вказує на те, що проведення дослідження ґрунтується на знанні педагогом сутності педагогічних явищ і особливостей їх прояву в конкретних умовах і ситуаціях. Професійна компетентність передбачає досконале, науково обґрунтоване володіння інструментарієм і прийомами дослідження формування комунікативних умінь старших дошкільників. Необхідно знати вікові особливості дитини, нові досягнення психолого-педагогічної науки про дитину, бути толерантним, володіти проникливістю у внутрішній світ дитини, розуміти її неповторність та специфіку порівняно з іншими людьми.

Крім принципів організації експериментального дослідження в цілому, виявлено наступні педагогічні умови проведення формувальних занять: 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. Із врахуванням вищерозглянутих теоретичних позицій організації експериментального дослідження було розроблено експериментальну модель формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності, яка включала, чотири послідовних етапи: організаційно-інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний, довільно-комунікативний.

Схема 2.3.1

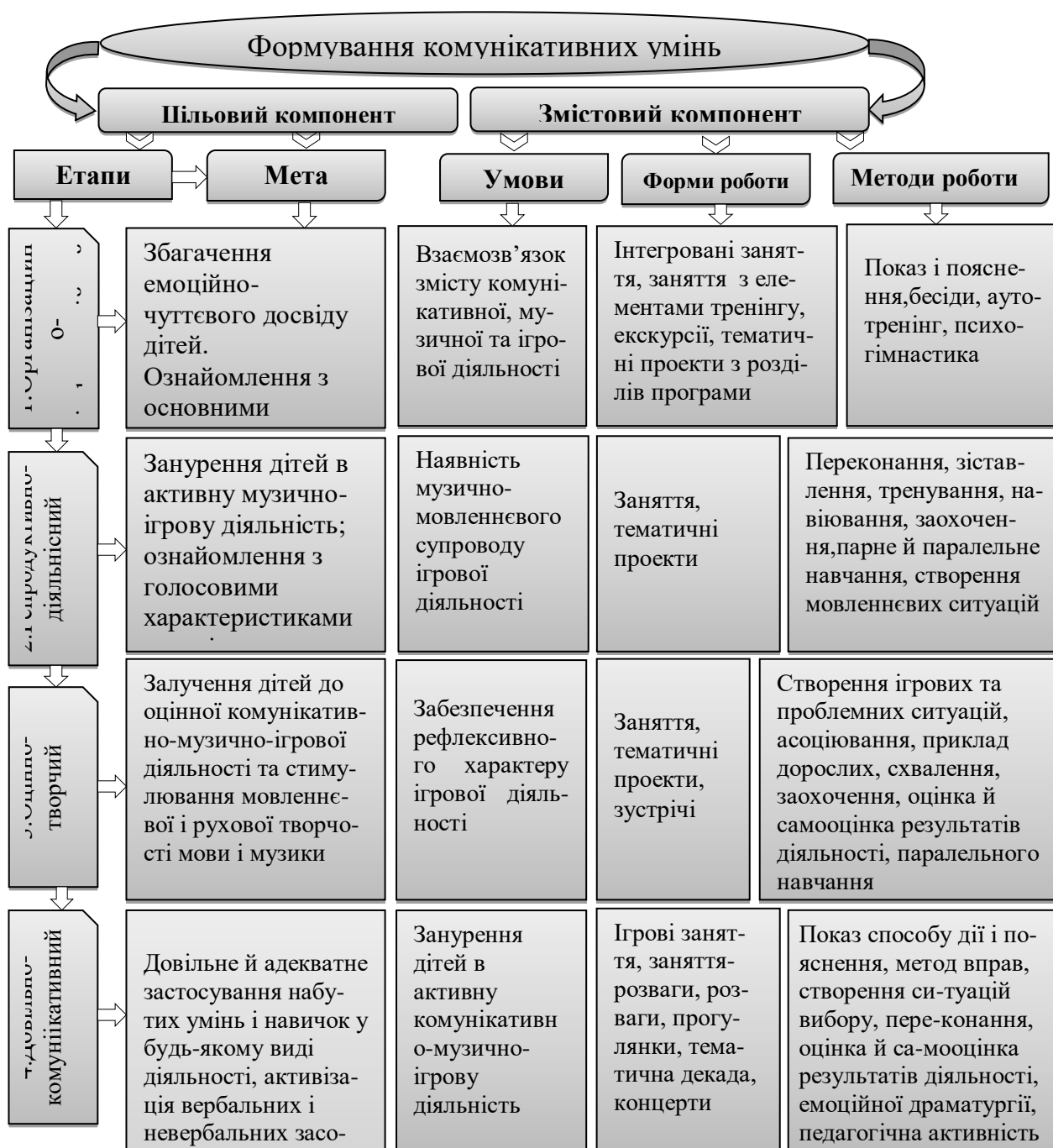


Рисунок 2.3.1. Експериментальна модель формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

Метою першого етапу було 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 такої педагогічної умови формування комунікативних умінь дітей, як взаємозв'язок змісту комунікативної, музичної та ігрової діяльності. Створені умови є найбільш сприятливими для формування перцептивно-експресивних комунікативних умінь дітей.

Провідними формами роботи з дітьми були заняття з елементами тренінгу, екскурсії, тематичні проекти та інтегровані заняття з розвитку мовлення і мовленнєвого спілкування, музики, художньої літератури, ознайомлення з природою і довкіллям, образотворчої діяльності, підпорядковані тематичним проектам і темам дня). Основними методами роботи з дітьми були показ і пояснення, бесіда, наочні методи, аутотренінг, психогімнастика.

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 комунікативних умінь 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-комунікативних умінь дітей.

Провідними формами 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.

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 комунікативних умінь, як забезпечення рефлексивно-творчого характеру ігрової діяльності, що завдяки взаємним оцінкам комунікативних можливостей один одного сприяло формуванню їх самооцінки та прагнення до самовиявлення. Створені умови є найбільш сприятливими для формування інтерактивних комунікативних умінь дітей.

Провідними формами 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 та проксемічні й такесичні. Паралельно використовувалися оптико-кінестичні та акустичні засоби спілкування.

Метою четвертого етапу було довільне 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 комунікативно-музично-ігрову діяльність. Діяльність і спілкування дітей на завершальному етапі формувального експерименту забезпечували формування у них всіх компонентів комунікативних умінь, дозволяючи активно виявляти взаєморозуміння, співпереживання і співдію.

Провідними формами роботи цього етапу були ігрові заняття з музики й фізкультури, заняття-розваги, розваги, прогулянки, тематична декада, концерти. Основними методами – 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 всі види вербальних та невербальних засобів спілкування.

2.3.2. Зміст формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

Експериментальне навчання зумовлено отриманими результатами констатувального етапу експерименту, специфікою провідної діяльності, комунікативними властивостями музики передбачало поетапну реалізацію створеної нами методики. Враховуючи первинність невербального спілкування в становленні дитячої особистості, та роль музики у невербальній комунікації, експеримент почали із роботи над формуванням у дітей умінь 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, що відіграє важливу роль у формуванні комунікативних умінь дошкільників (додаток К. В.3.2). 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-етичної спрямованості 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 у музично-ігровій діяльності 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 ролі в житті людини.

Експериментальний музично-ігровий репертуар використовувався педагогами під час занять із музики, художньої літератури, мовленнєвого

спілкування, ознайомлення з довкіллям, образотворчої діяльності, в тематичних проектах, під час свят, розваг, занять в осередках творчості, під час прогулянок у другій половині дня (додаток Л). Музичний супровід ігрових вправ, етюдів, ігор добирався і komponувався в аудіотеку (додаток М).

Ігровий репертуар цього етапу було включено до тематичних проектів «Здрастуй, рідний садочку!» (тема «Емоція радості»); «Здоров'я та хвороба» (тема «Емоції смутку, горя, печалі»); «Мої права» (тема «Емоція гніву»); «Кожен предмет має свій секрет» (тема «Емоція страху»); «Ми та наші емоції» (тема «Емоційні стани радості, гніву, подиву у міміці»); «Наша старша група» (тема «Вираження емоцій радості, гніву, подиву, суму спокою в пантоміміці та інтонації»); «Моя сім'я» (тема «Емоції та вчинки»); «Країна дитинства» (тема «Інтенсивність прояву емоційних станів»); «Світ мистецтва» (тема «Позитивні й негативні емоції та їх вираження засобами художньої виразності»); «Цікаве поряд з нами» (тема «Емоції страху, сорому, інтересу»); «Природа лісу» (екосеанс на тему «Прогулянка до лісу»); «Природа планети Земля» (тема «Подорож у царство Золотої рибки»).

Наведемо приклади окремих занять.

Тема. Емоція Радості.

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

Словник. Емоції, настрої, почуття, радість.

Матеріал. Набір піктограм із зображенням різних емоційних станів, м'яка іграшка у вигляді 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 хвилина «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». Коли іграшкове серце знову повернулося до вихователя, він запрошує їх до казки – у королівство, в якому між берегами річок Віра, Надія, Любов, знаходиться чарівне й незвичайне місто – 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 власнествореній 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 незадоволення. Усі ці дивні люди – велика родина братів-настроїв (емоційних станів), якими править Королева Емоція. Її підвладні дуже різні, і називаються по-різному: Веселунчик, Сумненький, Буркотунчик, Цікавчик, Дивунчик, Гнівко, Сором, Боюнчик, Огидко, Уважний, Недовірко.

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 внутрішні почуття і стани чужоземцям. «Засмучених лікуватиме Веселунчик, ворога відганятиме Гнівко, – говорила королева, а незадоволення непрошеними гостями виражатиме Буркотунчик. Уважний пильно приглянеться до

незнайомців, 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 підвладним 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, звідти долинає музика «Нова лялька» П.Чайковського). Давайте послухаємо її.

– 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». Дорослий пропонує дітям під однойменну музику з «Дитячого альбому» П.Чайковського 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. Обличчя – 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. Владику, 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).

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 по-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).

Діти розглядають піктограми радості та ілюстрацій казкових персонажів: Буратіно, Мальвіни, Попелюшки. Разом із 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 обмінємося ними між собою і визначимо «Найрадісніше обличчя».

Вправа «Посмішка» у супроводі однойменної пісні В.Шаїнського на слова М.Пляцковського. На думку більшості дітей, найрадіснішим було обличчя у Насті К. На запитання чому?, – прозвучали такі відповіді: «Вона як зірочка, вся сяє», «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 Н).

Вихователь. Діти, а ви зараз сумні чи веселі? (Веселі) Чому? (Тому, що нам радісно). Усім? (Так). А якщо радісно, то і настрій у вас має бути гарний. Зараз ми в цьому переконаємося, погравшись у гру, яку запропонував нам Веселунчик. Називається вона «Гарний настрій». Під впливом почутої музики, діти, з допомогою фішок відповідних кольорів, демонструють як змінився (чи не змінився) їх настрій та розповідають про пережиті емоції.

Вихователь запитує дітей, що таке радість? (Радість – це коли тобі добре і ти посміхаєшся) і пропонує стати в коло й 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 настрій.

У другій половині дня, в центрі мистецької активності діти малювали свій настрій, обґрунтовували вибір кольорів. Свої малюнки і розповіді до них, помістили на стенді для батьків «Галерея емоцій». Також, разом із дітьми було заведено «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
12.10.2012 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. Взятись за руки, вони утворюють коло, в центрі якого ведучий. Йдучи по колу, 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 із 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, любя, 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, квіти 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 квітами? (Вони опустили голівки). Чому? Можливо щось трапилося? (Не знаю. Їх треба полити. 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 піктограму, 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 посумувати (вправляються у відтворенні пози), запитує чи «Зручно? Приємно? Комфортно?», після чого усі приходять висновку, що емоція суму є неприємною для людини.

Ігровий етюд «Попелюшка» виконується під музику «Мелодія Флейти» з опери Х.Глюка «Орфей і Еврідіка». Діти розглядають ілюстрації до казки «Попелюшка» Г-Х.Андерсена, визначають настрій дівчини і з'ясовують причину, виражають емоції суму. З'ясовують, обставини, коли люди сумують? (Коли їх ображають, коли щось болить, хтось помирає, чи ламається іграшка), й роблять висновок, що місто настроїв сумне й похмуре, тому, що в ньому захворів 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 подружка захворіли, і запитує, що потрібно зробити, щоб друзі не сумували й швидше видужали? (Узагальнені дорослим відповіді: потрібно провідати хворого, принести йому квіти, 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 єдностей, із функціональних типів діалогу вони використовували привітання, запитання, схвалення, наказ, прохання.

Жести і міміка на початку зустрічі були не впевнені, мало виразні. Жести (прощання) супроводжувалися помахом кисті руки в сторони, повітряним поцілунком. Наведемо приклад.

Маша Г. Здрастуй, Мишко, ми дізналися, що ти хворий і вирішили тебе провідати. Тобі погано? (співчуваючи, гладить його по руці).

Діма П. Привіт! 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 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 (навперебій). 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).

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. 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. Таким чином 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 гномика.

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. Бажаючи малювати 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, жах. Матеріали. Піктограми емоцій, дзеркальця.

Вихователь запитує дітей про їх настрій і пропонує покращити його за допомогою чарівного дзеркальця. Потрібно лише подивитися в нього і привітатися з собою, лагідно назвавши власне ім'я. Наприклад, Доброго дня, Галинко! Привіт, Сашко! Здрастуй Оксанко!

Вихователь. 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, барабанний 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). Діти, впізнаєте? Це Буркотунчик. Знову він буркоче. Запитайте, чому він злий?

Діти. Буркотунчику, чого ти злишся? 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 відчути, чи приємна ця емоція?

Вправу «Мімічна гімнастика» діти виконують у супроводі пісні Карабаса-Барабаса із казки «Золотий ключик», (музика О.Рибнікова, слова Б.Окуджави) вихователь коментує і разом із дітьми відтворює міміку і позу гніву.

Голос із-за куліс 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, поганий настрій. Там побував і Буркотунчик. Вихователь пропонує дітям глянути 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.

Гра «Випусти пару». Дитина, вдаривши в предмет, має відчутти, 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 із-за куліс 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, квітів). 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 полетяться клей). Ось він (піднімає руки долоньями 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 відпускаючи рук (минають уявне озеро, перестрибують струмок, переступають 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 поликала Оленку, звеліла їй затопити піч, щоб потім з'їсти Телесика, а сама заснула. Прокинулася, а його немає. Розгнівалася Баба Яга, що без вечері залишилася, 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 шерстяних ниток, набір сюжетних картин, що відображають емоцію страху; набір піктограм, що відображають різні емоції (радість, гнів, подив, сум, страх).

Хід заняття. Вітальна хвилинка «Чарівний клубочок». Вихователь презентує клубочок, який згуртує усіх, допоможе стати, дружними, безстрашними і приємними один одному. Діти стають в коло і, зібравшись думками, чого хочуть побажати один одному, передають клубок з рук в руки, висловлюючи (здоров'я, миру, щоб тебе любили, багато іграшок, багато подарунків, солодоців, стати артисткою, бути президентом, бути красивою). Утворивше нитяне коло, вихователь підсумовує, що ниточка поєднала всіх в одне ціле, а це означає, що кожен із нас потрібен у цьому цілому. 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, щоб не бачити страху (показує). Тулуб 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 гусеням (визначають), а всі інші будуть зображувати ліс (дерева, пеньки, квіти, нічні звуки).

Ігровий етюд «Нічні звуки». Гусеня втекло із пташиного двору. Ніч застала його у лісі (вимикається світло, опускаються жалюзі). 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 погрозові 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 вешталось 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 етюдів звучить різка, неприємна музика (аудіозапис фрагмента музичного супроводу до мультфільму «Гидке 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 Гусеняти, що воно відчувало, коли опинилося в нічному лісі?

Міша Р. Оленко, як тобі було у ролі гусеняти? 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. Гусеня маленьке, а ми вели-и-и-кі (стає у відповідну позу).

Вихователь. Що відчували лісові птахи?

Саша С. Ми гуділи голосно, щоб гусеняті було ще страшніше.

Вихователь. А самим не було моторошно від завивання вітру, скрипіння дерев?

Даринка К. (зняквовіло) 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 казку, 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). Ще з дитинства мені подобається історія про крихітку Єнота. Зараз ми переглянемо цей мультфільм 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 «В 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 «Козакові 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, після чого визначають кращих виконавців означених

ролей. У другій половині дня в центрі мистецької активності діти разом із дорослим пригадували за ілюстраціями зміст англійської народної казки у перекладі М. Михалкова «Троє поросят». За допомогою іграшок-рукавичок розігрували фрагменти казки, у яких йдеться про те, поросятка боялися Вовка, тікали від нього, тремтіли. Музичним супроводом слугувала музика М. Меєрович до однойменної казки. 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).

Упродовж занять з елементами тренігу (участь психолога) формувалися поняття про емоції суму, подиву, інтересу, огиди, сорому, гніву, страху; інтенсивність та рівні їх прояву; зв'язок із вчинками; та мімікою й інтонацією; позитивні й негативні емоції. (додаток П).

Тематичний проект «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. налаштовує їх на відповідну поведінку в лісі, застерігає від можливої непогоди, пропонує взяти з собою козубочки та парасольку. Звучить аудіозапис співу птахів. Вихователь. Діти, ви чуєте? Здається ліс не далеко (інтерес). Ідть за мною (дорослий веде дітей змієюю, а в той час, з протилежного боку на залі 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, стреке-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, 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 квітами та 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 загадану 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 квітів подарували нам багато вражень і ми всі відчуваємося щасливим.

На другому репродуктивно-діяльнісному етапі формувального експерименту робота зосереджувалася над виробленням у дітей умінь розрізняти голосові 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 проектів «Птахи нашого краю», (тема «Чому соловей співає вечорами»); «У світі звуків» (тема «подорож до планети Музика»); «Моя Батьківщина» (тема «Україна – рідний край»); «Театр» (тема «Українська народна казка Івасик-Телесик»); «Зимові свята» (теми «Ганцювальний марафон», «У концертній студії»); «У бібліотеці» (тема «Настрої і почуття у казці»); «Музика в казці» (тема «Оркестрові фантазії»); «Наші почуття» (тема «почуття і музика»); «Явища природи» (тема «Настрої у природі»); «Мої друзі» (тема «Вітаємо іменинників»).

Наведемо приклади окремих форм роботи з дітьми.

Тематичний проект «У світі звуків».

Музичне заняття на тему «Подорож до планети музика»

Мета. Закріпити знання дітей про звуковисотність звучання музики, її реєстри (високий, низький, середній), засоби музичної виразності (сила звуку, темп, тембр). Формувати культуру спілкування (уміння висловлюватись про почуте (побачене), ставити запитання, використовувати у мовленні еталони толерантного спілкування). Збагачувати емоційний досвід дитини. Заохочувати

активність, самостійність, прояв творчих здібностей дітей. Обладнання й матеріали. Музична зала поділена на дві частини. В одній частині залу «космічний корабель», друга частина зали імітує планету «Музика», де є музичний салон. Там портретна галерея відомих дітям композиторів, стіл, на якому знаходяться ляльки: зайці, лисиця, ведмедик, кіт, півник, конверт із завданням, дитячі музичні інструменти, різнокольорові паперові смужки.

Музичний керівник пропонує дітям подорож у світ музики, де чекатимуть на них багато несподіванок. Просить зайняти місця в умовному космічному кораблі, на якому вони летітимуть на планету Музика й повідомляє, що під час польоту звучатиме музика, яку потрібно уважно слухати, щоб відчутти силу її звучання, характер, бо після приземлення потрібно буде відобразити прослухану музику за допомогою кольорової гами. (Слухають «космічну» музику за вибором музичного керівника). Ось і приземлилися. На дощечках викладають кольоровими смужками своє відчуття космічного простору – голубим, синім, зеленим кольорами. Їм космос уявлявся холодним, порожнім.

Вихователь. А ось і мешканка планети Музика. Давайте з нею познайомимося. Як ми це будемо робити? (Запитаємо хто вона, як її звати, що вона тут робить, чи можна нам відвідати її помешкання).

Дарина К. Здрастуй, дівчинко! Хто ти?

Дівчинка (підготовлена дитина). Я – господиня планети Музика.

Владик С. Як тебе звати?

Дівчинка. Мене звати Домісолька.

Міша Р. Що ти тут робиш?

Дівчинка. Добре музику вивчаю і цим дуже я пишаюсь.

Валерія К. Домісолько, скажи, будь-ласка, куди це ми потрапили?

Дівчинка. Ви потрапили на планету Музика. Перед вами музичний салон, де можна багато дізнатися про це мистецтво.

Вихователь. Домісолько, можна зайти у свій салон?

Дівчинка. Добре, але перш ніж зайти, дайте відповідь на такі запитання (подає конверт музичному керівнику, який зачитує запитання: хто пише музику, які є жанри музики які бувають за характером пісні? Діти з допомогою дорослого відповідають і сідають на стільчики).

Домісолька. Сьогодні в моєму салоні відбуватиметься парад музичних звуків. І для того, щоб взяти участь у ньому, потрібно кожному з нас перетворитися на звук. У супроводі музики із кінофільму «Пассажи́р под дождем» виконуються елементи психогімнастики: «Я – звук». Я – звук. Я легкий, вільний. Я народжуюся від легкого дотику тоненьким смичком ніжних струн тендітної скрипки. Я злітаю вгору і зависаю в повітрі наче птах. Я відчуваю свій рух із заплющеними очима. Я бачу багато інших звуків: золотих, рожевих, блакитних. Вони наближаються до мене. Я обіймаю всі ці звуки. Я вдихаю їх у себе. Я стаю добрішим, красивішим, сильнішим. Я перетворююсь на великий білий звук розчиняюся у струмені сонячного світла. Я заплющую очі і лечу з цими чарівними звуками. По закінченні музичний керівник зазначає, що звуки бувають різні. Їх властивості й чарівність можна збагнути, погравшись в ігри.

Дидактична гра «Чия музика». Музичний керівник звертає увагу дітей на іграшкових звірят (ведмедика, лисичку, зайчика) і записку, яка лежить поруч з ними. У ній запитання: які бувають звуки за висотою? (високі, середні, низькі) і кому з цих персонажів підходить така музика. Діти слухають фрагменти творів («Ведмідь» К.Мяскова, «Пісні лисички» та Зайчика М.Лисенка) і пояснюють вибір казкового персонажу: Ведмідь великий, повільно ступає лапами, оглядається, ричить низьким грубим голосом; Лисичка хитра, улеслива, її голос приємний, його легко відтворити; Зайчик маленький, його голос тоненький, писклявий, тобто високий). Дорослий підсумовує й обґрунтовує відповіді дітей, наголошуючи, що музичні звуки можуть бути високі, середні і низькі.

Вправа «Зміни голос». Дітям пропонується уявити і зобразити ситуацію, коли Лисиця (Заєць, Вовк.) вітає Ведмедя, якого боїться; Лисицю-подружку; Зайця, якого хоче з'їсти тощо.

Варіанти. Дитині пропонують голосом зляканої Оленки попросити пічку (річку, яблуньку) сховати її; виконати пісеньку Кози з казки «Вовк і семеро козенят» голосом Вовка, голосом Кози; сказати голосом одного з трьох ведмедів, щоб було зрозуміло, хто запитує (тато, мама чи дитинча): «Хто сидів на моєму стільці?», «Хто спить у моєму ліжечку?». Музичний керівник звертає увагу дітей на те, що різне поєднання високих і низьких звуків утворює мелодику мови, її інтонацію, що допомагає зрозуміти емоційний стан і наміри співрозмовника.

Гра «Незвичайні інструменти». Діти підходять до столу з такими інструментами і грають на кожному з них по черзі, після чого висловлюють свою думку про те, що нагадує їм цей інструмент: пляшки з водою – різдвяні дзвіночки, струмок, свищик); шматочки пінопласту – Дід Мороз іде по снігу); дуємо в пляшку (вітерець).

Гра «Звуковий автопортрет». На столі лежать музичні інструменти та інструменти-іграшки. Дитині пропонується вибрати з них ті, звучання яких, на її думку, найбільше відповідає їй самій. Усі вибрані інструменти розкладають навколо дитини. Потім вона складає з них свій звуковий автопортрет, тобто створює образ свого «Я» з допомогою звуків, відповідаючи на запитання: «Зіграй, як ти звучиш у цей момент?», «Як ти звучиш, коли злишся, радієш?». Увага зверталася на те, чи відчуває й розуміє дитина зміну звукового настрою.

Гра «Знайди себе». Дітям пропонується послухати 2-3 музичних твори, або їх фрагменти на одну тему (дощ, пташка, зима тощо), попередньо повідомивши про їх назву. Наприклад, В.Косенко «Дощик» – Т.Шутенко «Дощик», Е.Гріг «Пташка» – Ж.Рамо «Перекликання пташок» – М.Красєв «Синичка», А.Вівальді «Зима» («Пори року») – П.Чайковський «На трійці» («Пори року»), С.Прокоф'єв «Вечір» – Р.Шуман «Увечері», С.Майкапар «Метелик» – О.Тілічєєва «Метелик».

Кожна дитина обирає для себе той, який більше схожий на неї, обґрунтовуючи свій вибір(схожий за настроєм, темпом, характером). Музичний керівник пропонує подякувати Домісольці за гостини і запитайте, чи можна ще сюди прилітати? (Дякуємо тобі, Домісолько).

Міша Р. Нам хочеться ще сюди прилітати. Дозволиш?

Олексій Н. А можна я візьму з собою в політ свого братика?

Саша С. Що ти? Його ж укачає. Можливо ти ще маму й бабусю з собою візьмеш? Смішний який.

Вихователь. Ідея про мам і бабусь мені дуже сподобалася. Якщо ви цікаво розповісте вдома про нашу подорож, то можливо і вони погодяться на космічну подорож.

Діти прощаються зДомісолькою, згадуючи потрібні слова і рухи. (до побачення!, Прощавай!, Бувай! До зустрічі; помаху однією і двома руками, спрямований погляд на об'єкт прощання тощо). Зайнявши місця в «космічному кораблі» під музику летять на Землю, у рідний садок.

У другій половині дня діти грали в гру «Жмурки», метою проведення якої було формування навичок звуконаслідування і їх розпізнавання, орієнтація на звук, розвиток тактильного чуття та «Сніжка-чарівничка», ігрові дії якої спонукали дітей до різних видів мистецької діяльності (читання вірша, розповідь казки, виконання танцювальних рухів, спів пісні) і сприяли закріпленню знань про емоції та способи їх передачі (інтонацію).

Тематичний проект «Я і Всесвіт». Тема 1. Настрої у природі

Мета. Формувати вміння розпізнавати настрої у природних явищах, аналізувати зміст художнього матеріалу, визначати засоби виразності мови і музики, висловлювати найпростіші естетичні судження; вдосконалювати вміння узагальнювати почуте та висловлювати думку.

Обладнання. репродукції картин А.Куїнджі «Рання весна», «Березовий гай», «Після дощу»; І.Левітана «Золота осінь»; І.Шишкіна «Зима. Ліс»; Ф.Васильєва «Перед дощем»; А.Маковського «Діти тікають від грози».

Хід заняття. «Хвиля вітань» (під музику виконується поважний уклін однієї дитини іншій з передаванням гарного настрою). Педагог пропонує дітям відгадати загадки про пори року та проводить бесіду з ними про зміни, які відбуваються з деревами упродовж року, акцентуючи увагу на їх стан.

Елементи бесіди. З приходом весни оживає природа. Від зимового сну прокидаються дерева, з'являється перша зелень. Із вирію повертаються птахи, виходить із барлогу ведмідь, оживають комахи, крізь розцвітають перші квіти. Улітку дерева пишні, крони їх зелені. Восени стає менше сонячного тепла, природа в'яне, і з дерев опадає листя. Втративши своє вбрання, вони стають сірі й похмурі. Зима – стан спокою: дерева сплять, відпочивають, завмирають, усюди спокій. Під пухнастим снігом їм сняться казкові сни. Педагог пропонує відчутти на собі ті стани, у яких перебувають дерева упродовж року за допомогою рухів тіла та музики. Пластичний етюд «Дерева навесні, улітку, восени, узимку». Під звучання музики А.Вівальді «Пори року», Весна. I ч.; фрагмент, Е.Гріг. «Літний вечір», фрагмент, А.Вівальді. «Пори року», Осінь. II ч.; фрагмент, А.Вівальді «Пори року», Зима. II ч., (фрагмент) діти передають рухами й мімікою зміни, що відбуваються з деревами упродовж року.

Виразні рухи: дерева прокидаються навесні, тягнуться до сонця, (діти підводяться на півпальцях, руки розводять в боки-вгору); на них з'являються бруньки (розтискають кулачки); дерева легко хитатють гілками (погойдування в різні боки); в'януть дерева (руки поступово опускаються, виснуть кисті); крони дерев тріпочуть листям (рухи кистями рук); дерева розгойдуються вітром (погойдування в різні сторони, уперед-назад); дерева відпочивають, застигають (руки схрещені над головою, кисті рук опущені).

Етюд «Гроза». Звучить музика А.Вівальді «Пори року», Літо. Шч. («Гроза»), фрагмент. Музичний керівник запитує дітей про настрій, який передає музика? (Лякливий, жахливий, зловісний), пропонує обрати відповідну піктограму, з'ясовує, яку погоду можна уявити, слухаючи цю музику? (негоду, дощ, грозу, вітер) і пояснює дітям, що цей музичний твір називається «Гроза». Композитор мовою музичних звуків розповів про те, як гуде вітер, іде дощ, гримить грім. Під час грому нам стає страшно. Пропонує розглянути картину А.Маковського «Діти тікають від грози», уявити себе на їхньому місці й виразити власні відчуття рухами. (голову відкинуто назад і втягнуто у плечі, очі й рот широко розкрито, долоні немов би відгороджують від обличчя страшне видовище).

Етюд «Після дощу». Музичний керівник пропонує дітям послухати «Польку» С.Майкапара і звернути увагу на її характер. (Слухають, з'ясовують, чи змінився настрій у музиці? (Так. Музика стала радісною, світлою, сонячною, променистою). Музичний керівник. Гроза припинилася. Щойно пройшов дощ. Усі діти вискочили у двір і, пустуючи, почали бігати й стрибати по калюжах так, що краплини води летіли в усі боки. Який настрій був у дітей? (Радісний, веселий). Як можна виразити свою радість? (Разом з дітьми обговорюються використані ними виразні рухи). Після цього діти порівнюють репродукції художніх картин (Ф.Васильєв «Перед дощем»;

А.Куїнджі «Після дощу (Після грози), добираючи до них відповідний із запропонованих музичних фрагментів, пояснюють свій вибір.

Бесіда «Погода й настрій». Вихователь. Чи впливає погода на настрій людей? Чому? (Тому, що коли сонячно, нам тепло, весело, ми можемо гратися, купатися, відпочивати. Коли падає сніг і не лютує зима, то можна кататися на санчатах, грати в сніжки, а коли іде дощ, то сумно, темно на вулиці й у кімнаті, хочеться спати, дивитися телевізор). Дорослий підсумовує, що тепле сонечко, спів пташок, перша зелень налаштовують на веселий, сонячний настрій. похмурі

небо й дощ створюють сумний настрій, але у природи немає поганої погоди, оскільки кожна гарна по-своєму.

Слухання та виконання пісні «Якщо добрий ти» (з мультфільму «День народження Леопольда»), музика Б.Савельєва, слова М.Пляцковського, переклад О.Лобової). У другій половині дня діти під керівництвом дорослого грали в ігри «Пантоміма» та «Ну-мо, в коло!», відтворюючи рухи уявних образів, картин, сюжетів та відгадуючи їх.

Тематичний проект «Театр».

Тема. Українська народна казка «Івасик-Телесик»

Мета. Формувати гуманні почуття та вміння їх виражати за допомогою засобів емоційної виразності (інтонації, міки, жестів, характерних рухів, пози, ходи) через систему спеціально розроблених вправ. Виховувати естетичні смаки, товарицькість і колективізм, прагнення наслідувати зразки гарної поведінки, робити корисні справи. Матеріал. Українські народні казки, аудіозаписи музики.

Хід заняття. Заняття розпочинається із виразної розповіді вихователем казки у супроводі завчасно підібраної музики, переліку головних персонажів та постановки запитань, які допомагають дітям сприйняти й відтворити образ, визначення додаткових дійових осіб (дерева, квіти, метелики, сонечко, хмаринка тощо) з метою залучення до гри усіх дітей групи.

Вправи до гри-драматизації за казкою «Івасик-Телесик»

Вправа «Різна хода» передбачає вправляння дітей у відтворенні різної ходи позитивних і негативних персонажів казки. Діти показують, як іде дідусь (Телесиків батько), бабуся (мати Телесика), Івасик-Телесик, Баба Яга, зміючка Оленка, їхні гості-змії.

Вправа «Біля річки». Діти вправляються в імітуванні різних рухів та відтворенні емоційних станів в ігрових ситуаціях: Телесик пливе в човнику по річці, ловить рибку. Потрібно відтворити його дії, передати турботу про батьків, з допомогою слів, інтонації, міміки, жестів; показати дії матері, інтонаційно,

жестами та мімікою виразити її любов до сина, турботу про нього; показати поведінку змії: як вона підкрадається до Телесика, як гукає його, виразити її підступність, хитрість, огидність. Наприклад. Поклич Телесика так, щоб ми відчували, що ти йому співчуваєш. Покажи, як злякався Телесик, коли потрапив до рук Баби Яги. Покажи, що зробила Баба Яга, коли зрозуміла, що в печі був не Телесик, а зміючка Оленка. Покажи, як зустріли Телесика мати і батько. Звернись до гусей так, щоб ми зрозуміли, що ти в небезпеці. Під час вправи вихователь звертала увагу дітей на те, де і коли потрібно зробити паузу, змінити голос, міміку. Доводила дітям, що одне й те ж слово можна вимовити по-різному і цим надати йому різного значення. Діти порівнювали інтонації голосу казкових персонажів Вправа Вправа «Правильно відтвори» спрямована на формування в дітей умінь інтонаційно, жестами та мімікою передавати гуманні емоції та почуття. Дітям пропонується передати окремі фрагменти казки, де герої виявляють співчуття, співрадість, турботу, допомогу та інші гуманні дії (любов матері до сина, співчуття гусеняти до Телесика, подільчивість баби, радість героїв за щасливе завершення подій).

Вправа «Хто я?» виконувалась як загадка в рухах та голосі. Для показу рухів викликали одного або кількох дітей. Глядачі визначали, хто іде з героїв. Дорослий пропонує дітям зі схожим тембром голосу зайти за ширму і звідти голосом Телесика звернутися до матері, батька, гусеняти тощо. Діти впізнають голос товариша й висловлюють свою думку (чия репліка сподобалась, чия не сподобалась, чому). Після такого аналізу вихователь пропонує дитині, якій інтонація не сподобалася, висловитися по-своєму, тобто виправити товариша.

Наведемо приклади відповідей дітей під час аналізу.

Маша Г. Найкращим дідусем був Павлик. Він йшов з палицею, зігнувшись, бо дуже старенький.

Ілля Б. Мені не сподобалось, як звертався Телесик-Олег до гусеняти. В його голосі не було жалю, а ще він не простягав рученята до гусеняти. Я б так це зробив (показує, а діти порівнюють, чи варіант кращий).

Лера К. Мені сподобалось, як кликала Телесика Настя. У неї такий тоненький і ніжний голос. Вона наче співала.

Міша Р. Саша кликала Телесика тихо й дуже швидко, він же не може її почути, бо ж далеко заплив і вода хлюпоче.

У другій половині дня в центрі мистецької активності ми виставили збірку казок, іграшковий човник з веслом, елементи костюмів (хустка, фартух, капелюх, палицю, вишиту сорочку, бутафорську хатинку, крила для гусеняти, маску Баби Яги та Оленки) й запропонували дітям зіграти в театр, самостійно розібравши ролі та елементи до їх костюмів. Ініціатором їх розподілу були Настя К., Маша Г., Влад С. Слова автора читав дорослий. Варто зазначити, що, граючись, діти підказували один одному, що і як робити, виправляли, допомагали. Нас тішило те, що ніхто з дітей не ображався. Вони безболісно реагували на зауваження. На роль Дідуса діти обрали Мішу Р, мотивуючи це тим, що у нього «грубий» голос, на Телесика – Олексія Н., бо в нього подібна зачіска, він низький. Хоча на нашу думку, Олексій під час виконання вправ був не достатньо емоційний і активний. Це підтверджує те, що процес сприймання дошкільниками починається із зовнішньої оболонки побаченого й почутого.

Упродовж наступних двох днів тривалості проекту, за змістом знайомих казок, діти організовували ігри-драматизації в постійно діючих театрах «Театр улюблених казок», «Театр пантоніми», де мімікою, жестами, рухами, зображували героїв знайомих казок, глядачі – відгадували персонажів, визначали кращих акторів. У вечірні години на цьому етапі влаштовувалися ігри за сюжетами знайомих казок з елементами змагання «Хто придумає кращу гру за знайомою казкою?» Діти по черзі називали казку, назву гри, ролі, пропонувавший

сюжет. Спільно з дітьми обирали найкращий сюжет. Організатором гри була дитина, чий сюжет визнано дітьми кращим.

Тематичний проект «Щасливі миті мого життя».

Тема «Вітаємо іменинників»

(заняття-дозвілля за участю батьків)

Мета. Формувати уміння приймати та відтворювати емоційно-змістову інформацію за допомогою голосових і рухових характеристик мовлення; вчити орієнтуватися у словах-назвах свого внутрішнього життя (думки, ставлення, бажання); активно вживати окремі слова на означення своїх думок (веселі, розумні, сміливі, хитрі), почуттів (радію, сумую, соромлюсь, дивуюсь); виховувати почуття поваги до однолітків, доброзичливість, прагнення до взаєморозуміння. Обладнання й матеріали. Подарунки, святково прибраний чарівний стілець, ватман білого паперу, 2 малюнки серця, прообраз святкової телеграми.

Вихователь звертає увагу дітей на святкову телеграму й зачитує її зміст: «Дорогі іменинники! Вітаю вас зі святом і запрошую на ігровий майданчик, щоб його відсвяткувати. Ваш Грайлик». Діти разом із дорослими під музику йдуть до музичної зали, де їх зустрічає Грайлик (музичний керівник).

Грайлик. День сьогодні ясний і погожий, тож хай і вітання наше прозвучить радісно, мажорно. Діти і Грайлик проспівують мажорний тризвук у висхідному русі: «Добрий день», у нисхідному – «Ясний день». А якщо день випадає похмурий, то й настрій у музиці буде сумний. Діти проспівують вітання на звуках мінорного тризвуку).

Гра «Прогноз погоди». Грайлик пропонує дітям спрогнозувати погоду на день іменинника й наступний день. Діти слухають фрагменти двох різнохарактерних музичних творів («Елегія» музика М.Лисенка, український народний танець «Метелиця»), які характеризують ту чи іншу погоду визначають їхній настрій і, відповідно, – настрої самого дня – мажорний він чи мінорний.

Якщо музика звучить весело, показують розкриту долоньку з розчепіреними пальцями – «сонечко». Якщо ж музика сумна, показують кулачок – «хмаринку». Показ долоньки проводиться за вказівкою педагога: «Один, два, три – долоньку покажи». На завершення гри Грайлик запрошує дітей до гри-хороводу «Іменинний пиріжок».

Ігрова вправа «Подаруй комплімент». Грайлик пропонує дітям утворити два кола обличчям один до одного в парах і подарувати один одному компліменти. Діти із зовнішнього кола говорять комплімент своїм партнерам із внутрішнього. Ті дякують, і говорять про себе щось хороше. Потім вони міняються ролями та повторюють вправу. Після цього всі, хто стоїть у зовнішньому колі, роблять крок праворуч й продовжують вправу. По тому, Грайлик запитує іменинників, чий комплімент їм найбільше сподобався і пропонує того запросити до танцю. Діти виконують танок.

Зазначимо, що серед компліментів частіше повторювалися такі: ти гарна, щасливий, усміхнена, красива, розумна, сонячний, як зірочка). Наша увага зверталася на перше слово (фразу), чи була присутня лексика звертання (дорогі іменинники, дівчатка і хлопчики, друзі, діти з групи «Голуб'ята», вихованці нашого садка, дорогі Оля, Таня, Коля) та на слова вдячності, серед яких найчастіше зустрічалися: дякую, спасибі). Відзначимо й те, що окремі діти висловили навіть своє ставлення до іменинників (ми вас дуже любимо, ти мені подобаєшся, давай дружити). Після гри діти вручають іменинникам свої подарунки.

Гра «Подарунок». Грайлик повідомляє дітям, що настав час приємних сюрпризів. Але кожен з іменинників отримає його лише тоді, коли за мімікою і жестами (пантомімікою) товариша відгадає, що це за подарунок. Хто з іменинників першим здогадається, про який подарунок йтиме мова, той першим його і отримає. Вручає подарунок бажаний, або завчасно підготовлена дитина. Були випадки, коли діти не відразу здогадувалися про свій подарунок, тоді

допомагав хтось інший із дітей. Грайлик, або ж вся група, завчасно домовлялися про рухи з вихователем. Окремі подарунки діти описували словами, не називаючи їх (воно кругле, чорно-білого кольору, без нього не грають футбол (м'яч); їх багато, вони різнокольорові, у коробці, ними малюють (олівці, фломастери, фарби); її люблять діти, у ній багато віршиків, коротких оповідань, малюнків, які потрібно розфарбувати (розмальовки). При цьому, іменинник міг уточнити незрозуміле зустрічним запитанням: (Воно є у нас в групі? Ця річ поміститься у рюкзак? У кого з дітей таке є?). Таким чином, ми спонукали дітей до побудови діалогу, урізноманітнення його типів (запитання, міркування, розповідь).

Оскільки подарунки були не лише предметні, а й дійові (пісня, танок, гра на музичному інструменті у супроводі відповідної музики), то свій дарунок діти також презентували словами і рухами. Наведемо приклад.

Аня С. Олю, я підготувала для тебе музичний подарунок. Я буду... (показує танцювальний рух із танка каченят).

Оля (впевнено). Ти будеш танцювати танець каченят!

Аня С. Так!

Грайлик запрошує усіх дітей підтримати Олю й Аню.

Саша С. Міша, я для тебе зараз зіграю на музичному інструменті, а ти відагадай, на якому (імітує гру на сопілці).

Міша Р. Ти грала на дудці, а може на сопілці.

Саша С. А ти будеш грати зімною?

Міша Р. На чому?

Саша С. А на цьому (імітує гру на барабані).

Міша Р. Мені приємно буде зіграти разом з тобою (Грайлик дає йому барабан, а всім дітям пропонує під фонограму української народної пісні «Дощик» в оркестровому опрацюванні В.Лисенка ритмічно плескати в долоні й підтримувати дует Саші й Міші).

Як бачимо, такий спосіб вручення подарунків зацікавив дітей, активізував їх увагу, мислення, мовлення, викликав пошук бажання й бажання робити приємне своїм товаришам.

Далі діти грали в ігри «Чарівний стілець», який вміє дарувати людям хороші якості і забирати погані, «Хто покликав», «Знайди своє сузір'я».

Гра «Скарби серця» передбачала залучення педагогів, батьків. Грайлик усіх присутніх поділив на підгрупи і кожній дав малюнок із зображенням великого серця. Учасники гри ділили олівцем серце на клітинки і назвали якості, які роблять людину доброю. Дорослий записував ці якості зі слів дітей. Група, що назвала найбільше таких якостей, ставала берегинею скарбів серця. Після обговорення вписаних якостей, дорослі прикріплювали скарби серця на великий аркуш паперу і дарували його іменинникам. У другій половині дня проводили з дітьми гру «Тин», музика А.Лядова, спрямовану на виховання почуття поваги до однолітків, колективу та позитивних взаємин у ньому. Конспекти інших занять та розваг цього етапу подано у додатку Р.

На третьому оцінно-творчому етапі роботи з дітьми узагальнювалися набуті ними форми спілкування і стимулювалися до активних оцінно-творчих дій. Під час занять вчили дітей розуміти й висловлюватися про особливості власного «Я» та інших людей (персонажів літературно-музичних творів), мотиви їх вчинків, вчили творчо підходити до прогнозування наслідків стосовно їх поведінки, залучали до створення й обігравання ігрових сюжетів на заняттях і поза ними.

Ігровий репертуар цього етапу було включено до тематичних проектів «Ми такі різні» (теми «Що ми знаємо про себе», «Наші почуття», «Характер»); «Кольори навколо нас (тема «Якого кольору музика»); «Таємниці мого міста» («Зустріч із органом»); «Людина і мистецтво» (тема «Поєднання почуттів у музиці й живописі»); «Мої друзі» (теми «Взаємини з друзями», «Довіра»); «Мої ігри та іграшки» (тема «У світі музичної гри»); «У магазині» (тема «Крамниця музичних

інструментів-іграшок») «Цей дивовижний тваринний світ» (тема «Впізнаємо тварин»); «На гостини до казки» (тема «Портрети казкових героїв мовою мистецтва» за мотивами казки Л. Толстого «Золотий ключик»); «У картинній галереї» (Бесіда за картиною В. Васнецова «Альонuşка». Наведемо приклади окремих із них.

Тематичний проект «Мої друзі». Тема 1. Взаємини з друзями

Мета. Формувати вміння дітей володіти своїми почуттями, розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати власний, самостійно оцінювати моральні ситуації; збагачувати досвід переживанням почуття близькості з іншими та навичками саморегуляції (вміння володіти собою у критичних ситуаціях); сприяти проявам позитивної взаємодії.

Хід заняття. Вітальна хвилина «Зустріч». У супроводі музики діти підходять один до одного, говорять вітаються, запитують про справи. Вправа «Зустріч». Учасники гри утворюють два концентричних кола (внутрішнє і зовнішнє). Під музичний супровід діти рухаються в колах, на паузу – зупиняються й повернувшись обличчям один до одного, утворюють пари. На кожну таку паузу вихователь ставить перед дітьми завдання відтворити взаємини у різних ситуаціях, а саме: ви зустрілися після довгої розлуки, а до цього були в добрих, але не дуже близьких стосунках; ви були найближчими друзями в дитинстві. Одного з вас батьки відвезли на рік до іншого міста. Ви зустрілися після річної розлуки; людина, що стоїть навпроти вас, дуже налякана, а в неї має бути важка й надзвичайно важлива розмова. Необхідно підбадьорити її. По тому, діти вибірково розповідають про те, що вони відчували під час зустрічі та підтримці друга (я сильний, справжній друг, я йому довіряю).

Вправа «Мені в тобі подобається». Ставши в коло, діти передають м'яч один одному і говорять фразу, яка починається зі слів «Мені в тобі подобається...». Під час вправи діти переважно говорили про те, що їм подобається зачіска, одяг, очі, з моральних якостей назвали доброту, чесність,

чемність, уміння дружити. Під час обговорення цих якостей, діти пояснювали, як вони їх розуміють, для чого потрібні такі якості людині.

Вправа «Інтерв'ю». Вихователь пропонує дітям об'єднатися в пари й ставить перед ними такі завдання: упродовж 5 хвилин потрібно взяти інтерв'ю один в одного, щоб представити свого співрозмовника всім іншим. Основне правило цього інтерв'ю – відповідати якомога повніше і щиро. Одночасно це є спробою краще розібратись у собі, адже поставлені запитання розкривають особливості власного характеру, звичок та інтересів. Після виконання завдання усі сідають в коло й упродовж 1-2 хв. представляють свого партнера групі як людину, з якою проведуть зустріч. Наведемо приклади інтерв'ю під час виконання вправи.

Маша Г. Скажи, будь-ласка, своє прізвище та як тебе звати?

Оленка. Я – Яковенко Оленка.

Маша. Скільки тобі років?

Оленка. Незабаром буде 7.

Маша. Ким мрієш стати, коли виростеш?

Оленка. Ветлікарем, як моя мама, щоб лікувати тварин.

Маша. Чим займаєшся, коли приходиш додому?

Оленка. Ходжу на танці в «Апельсин», граюся із друзями у дворі.

Маша. Дякую тобі, Оленко.

Розповідь Маші про подругу: мою подругу звати Оленка, їй скоро буде сім років. Вона любить тварин і мріє стати лікарем, щоб їх лікувати. Оленка гарно танцює, виступає у садку і в місті. Я пишаюся такою подругою.

Вихователь. Що ви відчували, коли слухали про себе?

Оленка. Я відчула, що хочу дружити з цією дівчинкою.

Вихователь. Які враження виникли у вас під час виконання вправи?

Маша. Я уявила себе, що я телеведуча. Мені сподобалося ставити запитання. Тепер я знаю Оленчину мрію і хочу, щоб вона здійснилася.

Оленка. Мені здалося, що Маша хоче писати про мене в газету, як колись розпитували мого дідуся про його роботу, а потім у «Подільщині» з'явився його портрет і написане про нього, і що я в нього є.

Далі діти в парах виконували коловий танок-гру «Катерина і Василь» (українська народна мелодія), де поряд із засвоєнням граматичних форм звичайного звертання по імені (Тимоше, Василю, Дем'яне), діти засвоювали ще й пестливі форми (Тимошечку, Василечку, Дем'яночку), супроводжуючи їх такесичними засобами спілкування (дотики, погладження), мімікою й жестами. У другій половині дня повторювали танок-гру «Катерина і Василь» та гру «Тин», музика А.Лядова.

Тематичний проект «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 амузичні 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, яка співає, про придбання нового диску із музичними казками. Педагог дякував дітям за новини і за потреби доповнював розповіді, нагадуючи про те, що на наступному тижні новини можуть бути ще цікавішими.

Гра «Музичне інтерв'ю». Після прослуховування музики в залі (української народної пісні: «Ой минула вже зима»), 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? 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 штампів мовленнєвого 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 речення. Трое дітей відмовилися брати участь в інтерв'ю. Виступити у ролі «журналіста» виявили бажання найбільш активні діти (Настя К., Саша С., Маша Г., Міша 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 дітям 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 ДНЗ, Настя Ш., яка навчається грати на скрипці в міській дитячій музичній школі. Дівчинка розповіла дітям про скрипку, звучання якої найбільше нагадує людський голос, показала прийоми гри на ній, виконала п'єсу «Перепілочка» (білоруська народна пісня). Настя вклонилася, подякувала за увагу слухачам і зійшла зі сцени. Музичний керівник 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 музичний репертуар: гноми (Е.Гріг «Хода гномів», Ф.Ліст «Танок гномів»); Баба-Яга (П.Чайковський «Баба-Яга» («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.

Тематичний проект «У магазині». Тема «Крамниця музичних іграшок». Тематичне музичне заняття. Мета. Продовжувати знайомити дітей із етикетною лексикою та поведінкою під час перебування в магазині; вчити розрізняти звучання музичних інструментів за тембром та силою звучання, закріплювати уміння навичок гри на них; формувати уміння описового мовлення з використанням невербальних засобів спілкування, порівняння та аналізу з подальшим оцінюванням ситуативно-мовленнєвих дій однолітків; розвивати чуття ритму, створювати позитивно-ігровий настрій. Обладнання. Дзвоник, великий і малий барабани, музичні інструменти та інструменти-іграшки, ширма, оформлена під вітрину магазину, картинки із зображенням музичних інструментів.

Хід заняття. Коло бажань «Мрії нинішнього дня». Утворивши коло, діти передають один одному дзвіночок і висловлюють мрії дня.

Гра «Крамниця музичних іграшок». Обладнавши центр мистецької активності під магазин інструментів-іграшок, діти самостійно розподіляють ролі покупців і касира. Варіанти гри. 1. У магазині без продавця діти вибирають товари самостійно. Касир пропускає їх за умови опису вибраного музичного інструмента-іграшки та показу прийомів гри на ньому (імітація). Якщо відповідь касиру не сподобалася, то він не пропускає покупця і сам більш детально відповідає на запитання. 2. Ширма обладнана як магазин іграшок. На ній висять картинки із зображенням музичних інструментів. Дитина підходить до ширми, вітається з продавцем, і показує на інструмент, який бажає придбати, запитує про його ціну. Продавець-дорослий пропонує послухати звучання кількох інструментів, серед яких покупець має впізнати бажаний інструмент і лише тоді він зможе його придбати. Якщо не впізнає тембру інструмента, то залишається без покупки. 3. Діти розподіляються на покупців, музичних інструментів-іграшок та продавця. Діти-покупці відходять у протилежний бік зали, діти-іграшки сідають на лаву з іншого боку, зображуючи товар, розкладений у магазині на полицках. Продавець (вихователь) підходять до кожної дитини і запитує, якою іграшкою вона буде (бубен, дзвіночок, трикутник, металофони, губна гармошка, акордеон) та допомагає дитині відтворити її рухами. Після цього рекламує свій товар: «На полицках нашого магазину розмістилися найкращі музичні інструменти, граючи на яких ви та ваші друзі отримаєте насолоду. Щоб придбати бажаний інструмент, потрібно впізнати його серед інших. Хто бажає придбати собі інструмент, заходьте до нашого магазину, іграшки чекають на вас. У нас можна придбати не лише один інструмент, а й кілька. Не забудьте розрахуватися, подякувати і попрощатися. Покупець має відгадати іграшку, яку йому показують. Хто не відгадав, залишається без покупки. Перемагає той, хто зуміє придбати найбільшу кількість інструментів. Важливою умовою гри є ввічливе ставлення та звернення між продавцями та покупцями. Опишемо фрагмент одного з варіантів цієї гри.

Віталік Б. (покупець). Добрий день. Мені потрібен бубен. Чи можна придбати його у вашому магазині. Скільки він коштує?.

Продавець (вихователь). Доброго дня. Ми завжди раді нашим покупцям. Щоб придбати бубен, потрібно впізнати його серед інших та показати, як грають наньому. Якщо вам це не вдасться, залишитеся без покупки.

Віталік завагався. Його погляд зупинився на акордеоні (на якому грає його музичний керівник) і побажав придбати саме його.

Віталік (до продавця). Скажіть, будь-ласка, чи можна придбати не бубен, а акордеон?

Продавець. Будь-ласка. Але покажіть, як ви гратимете на ньому. (Віталік імітує гру).

Продавець. Ви правильно показали, тож акордеон ваш.

Віталік. Дякую. Допобачення.

Продавець. Приходьте ще.

У результаті перемагає той, хто за відведений час зуміє придбати найбільшу кількість інструментів, що свідчатиме про наявний багаж відповідної лексики, рухового досвіду, розвинену творчу уяву, комунікабельність дитини.

Гра «Веселі музики», музика А.Філіпенка. Діти діляться на дві команди. Одна команда грає на трикутниках, інша – на бубнах. Лічилкою обираються капітани команд, які стають у центр кола. Під музику діти ритмічно підігрують залежно від заданого темпу. На другу частину музичного супроводу діти розбігаються по залі, капітани в цей час переходять на інші місця. На третю – утворюють коло біля свого капітана. Перемагає та команда, яка швидше утворить коло. У другій половині дня дітям пропонувалося створити музичну казку за допомогою придбаних ними у музичній крамниці музичних інструментів.

Вихователь показує іграшкових пташку (зяблика) та зайчика, називає їх і пропонує дітям вибрати ті музичні інструменти, які на їх думку найкраще б

характеризували цих персонажів. Так, для Зяблика діти обрали свищик, для зайця – барабан. Вихователь говорить, що Зяблик і Зайчик – приятелі і про них вона знає казку. Пропонує свою розповідь озвучити грою на тому інструменті, про кого йтиме мова. Текст казки подано у додатку.

Завершувався оцінно-творчий етап формувального експерименту фестивалем родинної творчості «Сімейнізустрічі», мета якого полягала у розкритті ролі мистецтва в сімейному спілкуванні, вдосконаленні оцінно-творчих умінь дітей і дорослих через музику, налагодженні взаємодії ДНЗ 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 комунікативного досвіду. Конспекти інших занять подано у додатку Р.

На четвертому довільно-комунікативному етапі (літній період) у процесі музично-ігрової діяльності намагалися активізувати у мовленні дітей різні засоби 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 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 падати у відчай і не злитися на того, хто виграв, або ж на того, з чиєї вини, 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). Ігровий репертуар цього етапу було включено до тематичних проєктів «Здрастуй, літо!» («Ігровий сеанс-1»); «Звуки літа» (тема «у гості до імпровізації»); тематична декада «Чарівний світ музики й театру» (перегляд лялькової вистави «Як півень сонце розбудив», «У театрі народної пісні і гри); «Зростаємо здоровими» (ігровий сеанс-2); «Умій дружити» (тема «Сердите левеня» – інсценізація казки І. Маргулян»); «Цирк» (тема «Історія з Бомчиком»). Ігрові сеанси цього періоду ми завершували добре відомою вправою «Поєднувальна нитка», під час якої діти передавали один одному клубок і висловлювалися про те, що вони відчують у цей час, чого, чого бажають іншим. Такі висловлювання починалися словами: «Я відчуваюся..., мені хочеться...». Ігровий репертуар цього етапу подано у додатку Р.

Наприкінці 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, «Мама й тато» слова і музика Н.Май (подив), «Попелюшка», автори невідомі (сум), «Не давайте суму жити» Н.Май, «Посмішка» В.Шаїнського, слова М.Пляцковського, «Найщасливіша», слова І.Бряєва, музика Ю.Чічкова (радість); «Нічний жах», слова О.Кічкіної, музика Н.Збрицької. Результатом формувального етапу експерименту стало набуття старшими дошкільниками умінь спілкуватися, взаємодіяти. Отже, змістовими аспектами формувального етапу експерименту стали вправи, етюди, ігри, ситуації, спрямовані на формування комунікативних умінь, які впроваджувались у практику роботи з дітьми під час проведення тематичних й

інтегрованих занять з різних розділів програми, підпорядкованих тематичним проектам.

2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності

На завершальному етапі дослідження вивчалась ефективність розробленої методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі їх музично-ігрової діяльності. З цією метою були проведені підсумкові діагностувальні зрізи для визначення рівнів сформованості комунікативних умінь 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 оцінювалась 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 2.4.1. 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).

Таблиця 2.4.1

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь (%) 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, вміння 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

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 спонукав 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 чи 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 ліжку.

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 (Іринка К.). 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 малюків із задовільним і низьким рівнями зменшилась і становить відповідно 17,6% (55,2% у КГ) і 7,2% (12,8% у КГ). Покращення вмінь дітей творчо відображати реальні й казкові ситуації спілкування добре проявляються у такому прикладі. Сергій Ж., Софійка О., Уляна В., Тарас Г. розігрують казку «Коза – дереза». 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-дереза, 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. В 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 впускаю.

– 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: Давай я тобі допоможу. Анну, ходімо, я вижену.

– Ведуча: Підійшли до хатинки, ведмідь і каже.

– Ведмідь (сердито): Хто насміливсь 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 казки, не виконували ігрових дій, що відповідає достатньому рівню. Після навчання діти самостійно розподілили ролі, добирали атрибути казкових героїв, домовлялися про гру. Імпровізували текст казки, інтонаційно підкреслюючи настрій і поведінку казкових персонажів, тому були віднесені нами до високого і задовільного рівнів. Зміни сформованості комунікативних умінь за показником «використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі» також свідчать про позитивні тенденції в формуванні комунікативних умінь. 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 познайомимся. Як тебе звати?

Даринка. Будьмо знайомі, я – Домісолька. А тебе як звать?

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 певно 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 і активність у складанні діалогу.

Таблиця 2.4.2

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників КГ

і ЕГ за рівнями сформованості комунікативних умінь за когнітивно-ігровим критерієм на прикінцевому етапі

Показники сформованості комунікативних умінь	значення χ^2 критерію
Знання дітьми сюжету гри, вміння 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%.*

Відмінності у прикінцевому розподілі дітей в ЕГ і КГ за когнітивно-ігровим критерієм комунікативних умінь є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (табл. 2.4.2)

Всі значення χ^2 критерію є більшими, ніж граничне для мінімальної вірогідності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [199, С. 573]. Проаналізуємо характер змін у сформованості показників емоційно-виразного критерію комунікативних умінь старших дошкільників. Дані табл. 2.4.3. Свідчать про те, що кількість дітей із високим і задовільним 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 менше (відповідно з 51,7% до 25,0% та з 15,7% до 4,3%).

Таблиця 2.4.3

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь за показником емоційно-виразного критерію комунікативних умінь

(%) 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. 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).

Таблиця 2.4.4

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь 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%.

Дітей ЕГ з високим рівнем здатності розуміти засоби виразності – 19,2%, а у КГ лише 8,8%. Достатнім рівнем володіє 56,8% дітей ЕГ і 25,6% дітей КГ. Із задовільним рівнем 20,0% дітей ЕГ і 44,0% дітей КГ. Відмінності у прикінцевому розподілі дітей в ЕГ і КГ за емоційно-виразним критерієм комунікативних умінь є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (табл. 2.4.4).

Усі значення χ^2 критерію є більшими, ніж граничне значення χ^2 критерію для мінімальної вірогідності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [199, с. 573].

Проаналізуємо результати проведеної формувальної роботи стосовно сформованості комунікативних умінь дітей за комунікативно-діяльнісним критерієм (табл. 2.4.5).

Таблиця 2.4.5

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь (%) за показниками комунікативно-діяльнісного критерію на прикінцевому етапі

Показники	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		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 табл. 3.2.5, сформованість комунікативних умінь за комунікативно-діяльним критерієм у дітей ЕГ виявляється помітно вищою у порівнянні з дітьми КГ. Так, 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 у 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% у КГ), із достатнім – 55,2% (45,6% у КГ). Порівняно з КГ у 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 едностей, 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 виявляє 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 в Семена Л. чотирьом, а в 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 мовного 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 (ДИМА 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 піднести тобі цей букет квітів. Будь така гарна як ці квіти.

Оленка (Евеліна С.) тисне руку і дарує подарунок. Іменинниця прийми сердечні поздоровлення. 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 користувалися мовними засобами виразності й формулами мовленнєвого етикету. Проведена формувальна робота призвела до того, що зросла активність всіх дітей при побудові полілогу й трилогу. Якщо на етапі констатації Назарко і Мишко взагалі не вступили у розмову, то на прикінцевому етапі вони будують досить складні репліки (Ігор Л. (роль Назарка): «Скоро у Маринки буде день народження. Що ми їй подаруємо?»); Арсен С. (роль

Мишка) (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 єдностей, невербальними засобами виразності. Були зафіксовані такі жести дітей, як стискання руки, обійми, протягування подарунка. Діти широко послуговувалися формулами мовленнєвого етикету (доброго дня, привіт, домовилися, до зустрічі, щиро дякую, щирі привітання, запрошую всіх до столу, від душі, від усього серця, вітаю, до зустрічі.). Мовлення стало більш емоційно виразним. Якщо на початку поздоровлення супроводжувалося словами «На тобі квіти. Ось тобі подарунок», то наприкінці це були вже складні мовні конструкції («Прийми мої вітання з днем народження, а також найкращі, найщиріші побажання здоров'я та успіхів»).

Порівняння «вміння використовувати у грі різні функціональні типи діалогу» дітьми ЕГ і КГ (табл. 3.2.5) виявило удвічі більшу кількість дітей ЕГ із високим рівнем сформованості цього показника (16,0% в ЕГ і 8,0% у 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, 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 показали їх відсутність. Зросла кількість запитань, які діти ставили до зображень, простежувалася певна їх послідовність. Наприклад, діалог Саші і Даринки типу типу «запитання-відповідь» на констатувальному етапі

Саша. Кого я показую?

Даринка. Ведмедика.

Саша. Якого він кольору?

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 смокче.

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 спонукання-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 спонукання 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 діалог-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 сподобалося?

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-діяльнісним критерієм комунікативних умінь є статистично вагомими на 0,001% рівні значущості (табл. 2.4.6).

Таблиця 2.4.6

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь за комунікативно-діяльнісним критерієм на прикінцевому етапі

Показники вмінь	Значення χ^2 критерію
будувати діалогічні єдності у мовленні	16,6***
будувати трилог, полілог у процесі організації гри	59,3***
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 комунікативних умінь за окремими критеріями та у цілому подано в табл. 2.4.7. Як засвідчує таблиця значна частина дітей ЕГ досягли високого (18,6%) і достатнього (50,3%) рівнів сформованості комунікативних умінь завдяки їх включенню у музично-ігрову діяльність, побудовану за розробленою нами методикою. У КГ, де діти включались у музично-ігрову за традиційною методикою, лише 7,9% дітей 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 у КГ коливається від 10,7% (стосовно даних високого рівня) до 26,4% (стосовно даних достатнього рівня).

Таблиця 2.4.7

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості комунікативних умінь (%) на прикінцевому етапі

Показники критеріїв	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивно-ігровий	5,7	17,8	21,3	56,0	51,2	16,8	21,1	8,8
Емоційно-виразний	9,6	20,8	23,2	50,4	51,5	24,8	15,7	5,5
Комунікативно-діяльнісний	8,5	17,3	27,3	44,5	40,0	26,1	24,2	10,9
Комунікативні вміння загалом	7,9	18,6	23,9	50,3	47,6	22,6	20,3	8,4

Обчислення χ^2 критерію для відмінностей у розподілі дітей ЕГ і КГ за рівнями сформованості окремих критеріїв та комунікативних умінь у цілому свідчить про їх статистичну вагомість на 0,001% рівні (табл. 8), оскільки всі його

значення є більшими, ніж граничне значення χ^2 критерію для мінімальної вірогідності припустимої помилки на рівні 0,001, яке дорівнює 16,27 для рівнів свободи $m = 3$ [199, с. 573].

Таблиця 2.4.8

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників ЕГ і КГ за рівнями сформованості комунікативних умінь на прикінцевому етапі

Критерії	Значення χ^2 критерію
Когнітивно-ігровий	112,0***
Емоційно-виразний	66,6***
Комунікативно-діяльнісний	28,3***
Комунікативні вміння 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 комунікативних умінь відбулися впродовж року у дітей КГ (табл. 2.4.9).

Таблиця 2.4.9

Порівняльний розподіл старших дошкільників КГ за рівнями сформованості комунікативних умінь (%) 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
Комунікативні вміння в цілому	7,7	7,9	24,5	23,9	46,7	47,6	21,1	20,3

Умовні позначення: *K* – констатувальний етап; *П* – прикінцевий етап.

Так, кількість дітей з високим рівнем сформованості комунікативних умінь 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).

Обчислення χ^2 критерію (табл. 2.4.10) для змін у розподілі дітей КГ за рівнями сформованості окремих критеріїв та комунікативних умінь у 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 $m = 3$ [199, с. 573]. Тобто зміни у сформованості комунікативних умінь у дітей КГ є незначними й не мають статистичної вагомості.

Таблиця 2.4.10

Значущість відмінностей (χ^2 критерій) у розподілі старших дошкільників КГ за рівнями сформованості комунікативних умінь на констатувальному і прикінцевому етапах

Критерії	Значення χ^2 критерію
Когнітивно-ігровий	0,08
Емоційно-виразний	1,3
Комунікативно-діяльнісний	0,4
КУ в цілому	0,09

Умовні позначення: *** – відмінності значущі при вірогідності помилки, що не

перевищує 0,001%.

Отже, у розподілі дітей за рівнями сформованості комунікативних умінь на прикінцевому етапі спостерігаються вагомі відмінності між контрольною і експериментальними групами. Якщо сформованість комунікативних умінь у дітей ЕГ досягла більш високих рівнів, то в дітей КГ залишилися майже тією ж, що й на етапі констатації. Позитивні зрушення в дітей КГ – мінімальні і є закономірними віковими змінами сформованості комунікативних умінь, 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 комунікативних умінь можна пояснити апробацією у роботі з дітьми ЕГ експериментальної методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Впровадження методики формування комунікативних умінь вихованців дошкільних навчальних закладів у процесі музично-ігрової діяльності дозволяє задіяти активне вживання ними у самостійній ігровій і театральній діяльності формули мовленнєвого етикету, образні вирази, стимулювати використання широкого спектру засобів виразності невідготовленого мовлення, сприяють самостійній організації і коментуванню дітьми самодіяльних ігор.

По закінченні формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз для з'ясування ефективності розробленої моделі і методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності (див. таблицю).

Таблиця 2.4.11

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності (%)

Групи	Зрізи	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
					й

ЕГ	констатувальний	8,4	23,8	47,4	20,4
	прикінцевий	18,7	50,0	22,9	8,4
КГ	констатувальний	7,7	24,5	46,7	21,1
	прикінцевий	8,2	23,9	47,6	20,3

Таблиця засвідчує значні зміни у формуванні комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Так, в експериментальній групі на прикінцевому етапі високого рівня досягли 18,7% дітей (було 8,4%); достатній рівень було виявлено у 50% дітей (було 23,8%). Задовільний рівень засвідчили 22,9% дітей (було 47,4%). На низькому рівні залишилося 8,4% дітей (було 20,4%).

Активізація використання педагогами дошкільних навчальних закладів 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 комунікативних умінь дітей у дошкільних навчальних закладах має відбуватися не лише під час спеціальних занять з розвитку мовлення, а бути наскрізним завданням всіх видів дитячої діяльності. При цьому музично-ігрова діяльність старших дошкільників має особливі можливості, забезпечуючи унікальне емоційно-естетичне забарвлення спілкування і взаємодії дітей, як між собою, так із дорослими.

Виходячи із вищеприписаного, приходимо таких висновків.

1. Аналіз результатів формувальної роботи проводився шляхом створення максимально зближених за вихідними даними експериментальної і контрольної груп, порівняння даних констатувального і прикінцевого діагностувальних зрізів розподілу дітей цих груп за рівнями сформованості їх комунікативних умінь, статистичної оцінки значущості змін за допомогою χ^2 критерію.

2. Виявлено, що значна частина дітей експериментальної групи досягли

високого (з 8,4% до 18,7%) і достатнього (з 23,8% до 50,0%) рівнів сформованості комунікативних умінь у ігровій діяльності. Зменшилася кількість дітей на задовільному (з 47,4% до 22,9%) і низькому (з 20,4% до 8,4%) рівнях.

3. З'ясовано, що 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.

4. Значущість і позитивний характер змін в експериментальній групі при їх відсутності у контрольній групі є свідченням ефективності формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі їх музично-ігрової діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Здійснено обґрунтування методики формувальної роботи, для чого проаналізовано стан використання музичних ігор у процесі практичного вирішення завдань формування комунікативних умінь дітей, визначено теоретичні позиції (принципи і експериментальна модель), розкрито основний зміст методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.
2. Виявлено, що у чинних програмах дошкільної освіти чітко і різнобічно окреслені завдання з розвитку комунікативних умінь, які розглядаються в контексті формування загальної соціальної компетентності дітей. Однак, аналіз навчально-виховних планів і анкетування вихователів ДНЗ показує, що стан виконання програмових завдань з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності міг бути кращим, музичні ігри не посіли ще належного місця в роботі з дітьми в ДНЗ з метою формування комунікативних умінь.

3. З'ясовано, що теоретичним підґрунтям експериментального дослідження з формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності стали: положення щодо розвитку і формування особистості дитини у процесі її діяльності й 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.
4. Визначено принципи організації і проведення експериментальної 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.
5. Запропоновано модель формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, що передбачає цільовий (етапи, мета) і змістовий (умови, форми і методи роботи) компоненти.
6. Виявлено умови проведення формувальних музично-ігрових занять: взаємозв'язок мовленнєвої, музичної та ігрової діяльностей, наявність музично-мовленнєвого супроводу ігрової діяльності старших дошкільників; забезпечення рефлексивно-творчого характеру ігрової діяльності; занурення дітей в активну мовленнєво-музично-ігрову діяльність.
7. Розкрито зміст етапів (організаційно-інформаційного, репродуктивно-діяльнісного, оцінно-творчого, довільно-комунікативного), методи (ігрові вправи, етюди, ігри, ситуації, заходи), форми (тематичні й інтегровані заняття з розвитку мовлення, мовленнєвого спілкування, ознайомлення з природою і довкіллям, художньої літератури, музики, фізкультури; свята, розваги, заняття

в осередках творчості та під час прогулянок у другій половині дня; тематичні декади) експериментальної методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності.

8. Висвітлено діагностичні засоби перевірки ефективності апробації експериментальної методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності. Розроблено критерії ефективності: когнітивно-ігровий (відповідає інформаційно-комунікативному компоненту структури комунікативних умінь), емоційно-виразний (відповідає перцептивно-експресивному компоненту структури комунікативних умінь), комунікативно-діяльнісний (відповідає інтерактивному компоненту структури комунікативних умінь).
9. Визначено показники сформованості когнітивно-ігрових комунікативних умінь (знання дітьми сюжету гри, уміння її пояснити, самостійно організувати й провести; творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування; використання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі), експресивно-виразних комунікативних умінь (використання вербальних інтонаційних засобів виразності мовлення; використання невербальних засобів виразності; здатність розуміти засоби виразності, що використовують партнери у спілкуванні) комунікативно-діяльнісних умінь (будувати діалогічні єдності у мовленні; будувати трилог, полілог у процесі організації гри; використовувати у грі різні функціональні типи діалогу).
10. Аналіз результатів формувальної роботи проводився шляхом створення максимально зближених за вихідними даними експериментальної і контрольної груп, порівняння даних констатувального і прикінцевого діагностувальних зрізів розподілу дітей цих груп за рівнями сформованості їх комунікативних умінь, статистичної оцінки значущості змін за допомогою χ^2 критерію.
11. Значна частина дітей експериментальної групи досягли високого (з 8,4% до

18,7%) і достатнього (з 23,8% до 50,0%) рівнів сформованості комунікативних умінь у музично-ігровій діяльності. Зменшилася кількість дітей на задовільному (з 47,4% до 22,9%) і низькому (з 20,4% до 8,4%) рівнях.

12. 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.
13. Значущість і позитивний характер змін в експериментальній групі при їх відсутності у контрольній групі є свідченням ефективності експериментальної методики формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі їх музично-ігрової діяльності.

Матеріали другого розділу знайшли втілення у таких публікаціях автора [47; 52; 53; 54; 55; 60].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку у музично-ігровій діяльності: визначено й обґрунтовано педагогічні умови та експериментальну методику, виявлено рівні сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності.

1. Комунікативні вміння старших дошкільників визначено як такий рівень оволодіння вербальними та невербальними засобами спілкування, що дозволяє їм реалізовувати спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями з іншими.

Структурними компонентами комунікативних умінь є обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами у процесі їх включення в музично-ігрову діяльність, що має колективний характер. Інформаційно-комунікативні вміння передбачають оволодіння старшими дошкільниками вербальними й невербальними засобами з метою прийому і передачі інформації з урахуванням найдоцільніших способів поведінки і звертань відповідно до ситуації спільної музичної гри. Інтерактивні комунікативні вміння дозволяють старшим дошкільникам здійснювати обмін діями у процесі спільного їх виконання, спрямовані на встановлення і підтримку контакту, забезпечення спільного здійснення музично-ігрової діяльності. Перцептивно-експресивні вміння старших дошкільників забезпечують обмін переживаннями і враженнями у процесі спільної музичної гри, дозволяють їм розуміти емоційні стани, мотиви, ставлення, індивідуальні особливості інших та самій бути зрозумілою для них.

Музично-ігрову діяльність розуміємо як 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; процес збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвитку музично-творчих здібностей, шлях пізнання й способів удосконалення рухових, слухацьких та виконавських умінь і навичок (синтетичний тип комунікативної системи, в якій взаємодіють аудіальний (спів), візуальний (танець), аудіовізуальний (театр) русла передачі інформації.

Обґрунтовано поняття «формування комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності», яке трактуємо як процес закономірного вдосконалення в часі способів виконання ними комунікативних дій, які носять опосередкований характер з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, засобів виразності мовлення і музики під час ігрової взаємодії шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву, 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.

Здійснено класифікацію музичних ігор за ознакою їх розвивального впливу на різні складові комунікативних умінь старших дошкільників і з'ясовано, що музично-ігрова діяльність є засобом формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників, що уможливають реалізацію комунікативних потреб: експресивно-мімічних – погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації та рухи тіла, предметно-дієвих – локомоторні і предметні рухи, пози, використовувані для цілей спілкування та вербальні (мовні).

2. Виявлено критерії і показники сформованості комунікативних умінь старших дошкільників в ігровій діяльності. Когнітивно-ігровий критерій з показниками: знання дітьми ігор, уміння їх пояснити, організувати і провести;

творче відображення реальних і казкових ситуацій спілкування; використання формул мовленнєвого етикету у грі. Емоційно-виразний критерій з показниками: використання вербальних, невербальних засобів спілкування та здатність їх розуміти. Комунікативно-діяльнісний критерій з показниками: уміння будувати діалогічні єдності у спілкуванні; трилог, полілог у процесі організації гри; використовувати функціональні типи діалогу. Відповідно до критеріїв та їх показників було виявлено й схарактеризовано рівні сформованості комунікативних умінь старших дошкільників в ігровій діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

3. Визначено педагогічні умови ефективного формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності: взаємозв'язок змісту комунікативної, музичної та ігрової діяльності старших дошкільників; наявність музично-мовленнєвого супроводу ігрової діяльності дітей; забезпечення рефлексивно-творчого характеру ігрової діяльності; занурення дітей в активну комунікативно-музично-ігрову діяльність.

4. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності, яка обіймала чотири етапи: організаційно-інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-творчий, довільно-комунікативний). Експериментальна методика формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності спрямована на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей шляхом ознайомлення з основними емоціями, усвідомлення власного емоційного стану, адекватного його вираження та вміння розпізнавати й розуміти емоції інших; ознайомлення з голосовими характеристиками мовлення і музики та їх застосування у спілкуванні, сприймання та відтворення емоційно-змістової інформації; залучення дітей до оцінно-творчої комунікативної діяльності; довільне й адекватне застосування набутих ними умінь у будь-якій ситуації, сприяння позитивній взаємодії.

У результаті дослідження визначено, що запропонована модель формування комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності виявилась ефективною. Так, в експериментальній групі високого рівня сформованості комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності досягли 18,7% (було 8,4%), достатній рівень виявлено у 50,0% дітей (було 23,8%), на задовільному рівні стало 22,9% дітей (було 47,4%), на низькому рівні залишилося 8,4% дітей (було 20,4%). У контрольній групі не відбулося відчутних якісних та кількісних змін: кількість дітей високого рівня досягла 8,2% (було 7,7%), достатнього рівня досягли 23,9% дітей (було 24,5%), задовільного рівня – перебувало 47,6 % дітей (було 46,7%), на низькому рівні залишилося – 20,3% дітей (було 21,1%).

Для перевірки достовірності отриманих результатів використано обчислення χ^2 критерію, за яким було підтверджено що зміни в рівнях сформованості комунікативних умінь старших дошкільників ЕГ відбулися завдяки впровадженню запропонованої моделі формування комунікативних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності.

Виконана робота не вичерпує всіх актуальних питань досліджуваної проблеми. Перспективи подальшого дослідження бачимо у вивченні можливостей формування комунікативних умінь старших дошкільників в інших видах діяльності дітей дошкільного віку, у дослідженні впливу музично-ігрової діяльності на формування різних складових комунікативних умінь дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Е.Б. 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. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
3. Аматыєва О. До проблеми формування комунікативної компетенції як засобу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві // Соціалізація особистості. – К. : НПУ, 1998. – С. 11–14.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные труды / Б.Г. Ананьев. / Под ред. А.А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1980. – В 2 т. – Т.2. – 287 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / Г. М. Андреева – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
7. Анохин П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Психология эмоций : Тексты. – М., 1984. – С. 173.
8. Апраксина О.О. Методика музыкального воспитания в школе / О.О. Апраксина // Учеб. пособ. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
9. Артемова Л.В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 1995. – 112 с.
10. Артемова Л.В. Динамика содержательности общения детей с 3-х до 7 лет в игровых группах / Л.В. Артемова // Новое исследование в психологии. – 1986. – Вып. 2. – С. 48–55.

11. Асафьев Б.В. Интонация / Б.В. Асафьев, Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др. // Методическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002, – 272 с.
12. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей / Б.В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л : Музыка. – 1973. – 144 с.
13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1969. – 605 с.
14. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення [Текст] : навч. посіб. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 231 с.
15. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наук. кер. А.М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – спецвипуск. – С. 1-30.
16. Батицький М. Як ти знаєш музику : музично-дидакт. ігри / М. Батицький. – К. : Муз. Україна, 1988. – Вид. 2. – 44 с.
17. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
18. Бех І. Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини / І. Бех // Початкова школа. – 2001. – №2. – С. 3.
19. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
20. Беленька Г.В. Інтегроване навчання : навчально-методичний посібник / Г.В. Беленька, І.О. Мордоус. – К. : НПУ, 2003. – 116 с.
21. Беляк О.М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення / О.М. Беляк // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. (Зб. наук. пр.). – № 11-12. – Одеса, 2011 – С. 76-80.

- 22.Беляк О.М. Методика розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників / О.М. Беляк // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Одеса, 2012. – 283 с.
- 23.Биркенбил В. Мова інтонації, міміки, жестів / В.Биркенбил. – С-Пб. : Пітер, 1997. – 224 с.
- 24.Білан О.І. Мовленнєвий розвиток дошкільників засобом художньої ілюстрації / Олександара Білан // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. 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.
- 25.Богатова Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к коррекционно-реабилитационной работе в общеобразовательной школе. – М. : 1994. – С. 43–44.
- 26.Богуславская, Н.Г. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) / Н.Г. Богуславская, Н.А. Купина. – Екатеринбург : «АРГО», 1997. – 192 с.
- 27.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / А.М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 216 с.
- 28.Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006. – 302 с.
- 29.Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – 4-те видання., доопр. і доп. – Х. : «Ранок», 2013. – 192 с.
- 30.Богуш А.М. Формування музично-мовленнєвої компетентності дітей у музично-мовленнєвій діяльності / А.М. Богуш // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 34, С. 80–86.

31. Богуш А.М., Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А. М. Богуш, Е.П. Аматыева, С.К. Хаджирадева. – Х : Изд-во «Ранок», 2013. – 288 с.
32. Бодалев А.А. О познавательных процессах общения / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Когнитивная психология. – М. : Педагогика : 1986. – С. 195–205.
33. Боднар С.В. Методика використання мовних і немовних засобів комунікації в процесі навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / С.В. Боднар. – Одеса, 1996. – 24 с.
34. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
35. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. – Воронеж : 1995. – С. 157–162.
36. Бонадаренко А. К. Воспитание детей в игре : пособ. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М. : Просвещение, 1983. – 2-е изд., перераб. и доп. – 192 с.
37. Бондаренко А.К. Формирование социальной активности дошкольников посредством дидактических игр / А.К. Бондаренко. // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 3. – С. 23–26.
38. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
39. Букрєєва В.Г. Музичні ігри / В.Г. Букрєєва // Мистецтво та освіта, 2003. – №2. – С. 44–49.
40. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л.О. Варзацька. – К. : РНМК, 1992. – С. 7–12.
41. Варшавская Р.А. Игры под музыку / Р.А. Варшавская, Л.Н. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1964. – 144 с.

42. Васильєва М.П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття аук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М.П. Васильєва. – Харків, 1997. – 23 с.
43. Ватаманюк Г.П. Вплив музики на розвиток дитини / Г.П. Ватаманюк // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 4. – С. 245–252.
44. Ватаманюк Г.П. Дидактична гра як засіб розвитку музичних здібностей дошкільників / Г.П. Ватаманюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського держ. університету : зб. за підсумками звіт. наук. конф. викладачів і аспірантів. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 6. – У 3 т. – Т.1.– С. 135–137.
45. Ватаманюк Г.П. Змістова сутність та особливості професійної компетентності педагога-дошкільника (комунікативний аспект) / Г.П. Ватаманюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. 15. – С. 151–154.
46. Ватаманюк Г.П. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів / Г.П. Ватаманюк // Початкова школа. – 2008.– №6 (468). – С. 40–43.
47. Ватаманюк Г.П. Музыка в країні дошкілля : навч.-метод. посіб. / Г.П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 260 с.
48. Ватаманюк Г.П. Музыка как средство развития социально-коммуникативных способностей детей 6-7 летнего возраста / Г.П. Ватаманюк // Герценовские чтения. Начальное образование : – вып. 2. – СПб., 2011. – Т.2 : «Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании : проблемы, писки, решения». – С. 141–149.

49. Ватаманюк Г.П. Новий підхід до використання музичних ігор у професійній діяльності вихователя як засобу формування комунікативних умінь дошкільників інтернет-конференція : III Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля : реалії та перспективи», 15 жовт. 2010 р., Київ – 2010 [coris.com.ua/other/6120/index.htm?page=3].
50. Ватаманюк Г.П. Особливості сприймання музичних творів старшими дошкільниками та умови формування їх повноцінного сприйняття / Г.П. Ватаманюк // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 2. – С. 194–201.
51. Ватаманюк Г.П. Педагогічні основи формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності в умовах дошкільного навчального закладу / Г.П. Ватаманюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. університет імені Г. Сковороди : наук.-теор. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 44–47.
52. Ватаманюк Г.П. Роль родини в музичному вихованні дітей / Г.П. Ватаманюк // Палітра педагога. – 2009. – №3. – С. 26–31.
53. Ватаманюк Г.П. Система формування комунікативних умінь старших дошкільників: організаційно-методичний аспект (на матеріалі музичних ігор) / Г.П. Ватаманюк // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 7. – С. 194–201.
54. Ватаманюк Г.П. Специфіка організації та проведення народних ігор в умовах умовах дошкільного навчального закладу / Г.П. Ватаманюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звіт. наук. конф. викладачів, докторантів й аспірантів. – Вип. 7, у 5 т. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Т.2. – С. 86–87.
55. Ватаманюк Г.П. Спільні проекти вихователя та музичного керівника / Г.П. Ватаманюк // Палітра педагога. – 2008. – №1 (45). – С. 10–13.

56. Ватаманюк Г.П. Сутність, зміст та характеристика гри як провідної діяльності дошкільника / Г.П. Ватаманюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звіт. наук. конф. викладачів, докторантів й аспірантів. – Вип. 8, у 5 т. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Т.2. – С. 72–73.
57. Ватаманюк Г.П. Теоретичні засади застосування музики у процесі розвитку комунікативних здібностей старших дошкільників / Г.П. Ватаманюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. праць : у 2 т. / За заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв, 2008. – Т.1. : «Психолого-педагогічне забезпечення передшкільної освіти». – С. 23–30.
58. Ватаманюк Г.П. Українська народна гра, її місце у музично-ігровій діяльності старших дошкільників / Г.П. Ватаманюк // Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 1. – С. 248–249.
59. Ватаманюк Г.П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : навч. посіб. / Г.П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2012. – 152 с.
60. Ватаманюк Г.П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : практичний аспект : посібник / Г.П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2013. – 174 с.
61. Ватаманюк Г.П. Характерні ознаки дитячої гри та її особливості / Г.П. Ватаманюк // Наукові записки Вінницького держ. педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка й психологія // Зб. наук. праць / редкол. : М.І. Сметанський та ін. – Вінниця, 2009. – Вип. 27. – С. 66–70.
62. Вашуленко М. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. Вісник Львів ун-ту. Серія філол. Львів. – 2010. Вип. 50 . С. 57-65.

- 63.Верховинець В. Весняночка / В.Верховинець. К. : Муз. Україна, 1989. – 342 с.
- 64.Ветлугина Н. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А.Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – С. 92.
- 65.Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. К. : Муз. Україна, 1978, – 256 с. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23-33.
- 66.Вільчковський Е. Рух і музика : ігри під музику для дітей другої молодшої та середньої груп дитячого садка / Е. Вільчковський. – К. : Музична Україна, 1986. – 48 с.
- 67.Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : автореф. канд. дис. спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Н.В. Водолага. – Одеса, 2001.– 20 с.
- 68.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
- 69.Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.В. Ворошнина. – М., 1978. – 28 с.
- 70.Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К.Котырло. – Киев : Радянська школа, 1987. – 174 с.
- 71.Восприятие музыки : сборник статей. / Ред.-сост. В.М. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
- 72.Восприятие музыки : сборник статей. / Ред.-сост. В.М. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
- 73.Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1966.– №6. – С. 62-76.
- 74.Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. / Предисловие. А.Н. Леонтьева; комментарий Л.С. Виготского, В.В. Иванова // Под общей ред. В.В. Иванова. – Москва. : Искусство, 1986. – 3-изд. 574 с.

- 75.Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. /— М. : Педагогика, 1982. – В 6 т. – Т. 2. 480 с.
- 76.Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / О.М. Гавалешко,. – Київ. нац.ун-т імені Т. Шевченка – 2001. – 20 с.
- 77.Гаврилюк С.М. Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі “школа – дошкільний навчальний заклад” / С.М. Гаврилюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [наук.зб. / УДПУ ім. П. Тичини]. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 9. – С. 202-208.
- 78.Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. / Н. Гавриш. К. : Шкільний світ, 2006. – 119 с.
- 79.Гавриш Н.В. Слово – образ : розвиток мовленнєвої культури через ознайомлення дітей з національним фольклором / Н.В. Гавриш // Дошкіль. виховання. – 1994. – № 9. – С. 8.
- 80.Галигузова Л.Н. Ступени общения : от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 143 с.
- 81.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
- 82.Гаркавенко М. Музика – джерело емоцій та почуттів / М. Гаркавенко, Н. Станішевська // Мистецтво та освіта.– 2003. – №4, – С. 26–37.
- 83.Гербова В.В. Составление описательных рассказов : к методике обучения старших дошкольников описательным рассказам / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – №9. – С. 28–34.
- 84.Годлевська Д.М. Розвиток рефлексії та креативності у процесі підготовки студентів до професійної комунікативної діяльності / Д.М. Годлевська //

- Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2006. – Випуск 88. – С. 21–25.
85. Головаха Е.І. Психология человеческих взаимоотношений / Е.І. Головаха, Н.В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
86. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко – СПб. : Речь, 2008. – 693 с.
87. Гончаренко А.М. Фольклорні окраси мовлення : як їх формувати в дитини : метод. посіб. для вихователів та вчителів / А.М. Гончаренко. – Київ : Навчальні посібники, 1997. – 35 с.
88. Гончарова-Горянська М.В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / М.В. Гончарова-Горянська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України; редкол. : [О.В. Сухомлинська та ін.] – К., 2006. – С. 219–226.
89. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов // Отв. ред. В.Н. Ярцева; Предисл. В.И. Карасика / М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – Изд. 4-е. – 112 с.
90. Горимичкін А.І. Основи музичної мови / А.І. Горимичкін // Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів). – Мелітополь, 2005. – 161 с.
91. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М. : NB Магистр, 1993, – 193 с.
92. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №6. – С. 20-27.
93. Демидчик Г.С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови / Г.С. Демидчик .. Дис... канд. пед.

- наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання рідної мови / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 2001. – 159 с.
94. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років: видання 3-є доопрацьоване та доповнене / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець – Білоскаленко, С.А. Васильєва та ін., наукове керівництво В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець // К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 498 с.
95. Дитяча розвага : українські народні пісні, забави та ігри. – К. : Муз. Україна, 1993. – 102 с.
96. Дичківська І. Через свободу і самостійність: розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М.Монтессорі / Ілона Дичківська // Дошк. виховання. – 1993. – № 5. – С. 6–7.
97. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Алла Богущ, Людмила Варянце, Наталія Гавриш та ін.; Наук.-дослід. Центр. з пробл. соц. педагогіки та соц. роботи АПН України та Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер. – 2006. – 368 с.
98. Дмитренко Т.А. Педагогическая система : структура и законы функционирования / Т.А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 68–79.
99. Дмитриева Л.Р. Методика музыкального воспитания в школе : пособие для учителя / Л.Р. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. / – М. : Академия, 1998. – 240 с.
100. Дошкільне виховання. Музичні твори : навч. посіб. / Якименко С.І., Голян Л.П. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 68 с.
101. Ельконин Д. Б. Психология игры / Д.Б. Ельконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

102. Євтух М. Б. Технологія інноваційної педагогічної освіти: монографія /М. Б. Євтух, А.С. Нісімчук ; [кер. проекту : В.О. Зайчук] ; Ін-т пед. технологій. – Луцьк : Твердиня, 2011. – 453 с.
103. Жаровцева Т.Г. Значение игр в развитии межвозрастного общения детей // Матер. междунар. научн.-практ.конф. по уч.-воспит. работе с детьми. – Одесса, 1996. – С. 22-23.
104. Жаровцева Т.Г. Эмоциональное благополучие ребенка как условие его полноценного развития и воспитания : метод. рекомендации / Т.Г. Жаровцева. – Одесса : ОГПИ. – 1994. – С. 18-22.
105. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 156 с.
106. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб./ за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
107. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М. : Педагогика, 1975. – 54 с.
108. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошк. вих. – 2001. – № 9.
109. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребёнка / Александр Владимирович Запорожец / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 318 с.
110. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателя детского сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
111. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри : дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1997. – 186 с.
112. Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики викладання укр. мови / Н.М. Захлюпана, І.М. Кочан. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 250 с.

113. Зими́на А.Н. Музыкальные игры в детском саду : пособие для музыкального руководителя / А.Н. Зими́на – М. : Просвещение, 1971. – 96 с.
114. Зимняя И.А. Опережающее отражение в речевом поведении / И.А. Зимняя // Сб. Иностранные языки в высшей школе. – 1974. – Вып. 8. – С. 85–95.
115. Зроже́вская А.А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание. – 1986. – №2. – С. 42–46.
116. Ильина Г.А. К вопросу о механизме музыкального переживания / Г.А. Ильина, С.Д. Руднева // Вопросы психологии.– 1971. – №5 – С. 45–51.
117. Ильина Г.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Г.А. Ильина. – М., 1972. – 184 с. имени К.Д. Ушинского» – Одесса, 1991. – 179 с.
118. Кабале́вский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабале́вский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
119. Кага́н М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Кага́н. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
120. Кага́н М.С. Музыка в мире искусства / М.С. Кага́н // Сов. музыка. – 1987. – №1. – С. 26–38.
121. Кага́н М.С. Общение и деятельность / М.С. Кага́н. // Философ, науки. – 1975. – №3. – С. 199-202.
122. Кага́н М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Кага́н. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
123. Калми́кова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.О. Калми́кова. – К. : НМЦВО, 2003. – 299 с.
124. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А.. Кан-Калик. – Грозный, 1980. – 135 с.

125. Кириченко Н.Т. Виховує мистецтво : актуалізація творчості дошкільників засобами мистецтва (метод. посібн.) / Н.Т. Кириченко, Т.І. Науменко. / – К. : ІЗМН, 1998. – 99 с.
126. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностран. языки в шк. – 1988. – № 6. – С. 3–8.
127. Ключева Н.В. Общение. Дети 5-7 лет / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 160 с.
128. Княжева І.А. Структура методичної культури майбутніх викладачів вищої школи зі спеціальності «Дошкільна освіта» / І.А. Княжева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Вип.1.41 (93), т. 1. – Миколаїв : МНУ імені В. Сухомлинського, 2013. – С. 70–75.
129. Ковалев А.Г. Психические особенности человека А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев // Способности. – Л. : ЛГУ, 1960. – В 2 т. – Т. 2. – 286 с.
130. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский // Общение и возраст – особенности. – Минск: БГУ, 1976. – 250 с.
131. Колшанский Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М. : Наука, 1974. – 81 с.
132. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г.В. Колшанский. – М. : Наука, 1975. – 230 с.
133. Комиссарова Л.Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л.Н. Комиссарова, Э.П. Костина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
134. Коноваленко Т.В. Комунікативно-експресивний компонент професійних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови / Т.В. Коноваленко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – № 3-4. – С. 61–69.

135. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О.Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.
136. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вузів / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
137. Котырло В.К. Воспитание гуманных чувств у детей / В.К. Котырло [Под ред. Прокопенко Л.Н.]. – К. : Рад. шк., 1987. – 174 с.
138. Кравцова, Е., Пуртова Т. Учите детей общаться / Е. Кравцова, Т. Пуртова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 11. – С. 73–78.
139. Крутий К.Л. Мовна та мовленнєва підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми шестирічного віку : [характеристика мовлен. розвитку дошкільників] / К.Л. Крутий // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2001. – Вип. 5. – С. 21–27.
140. Крутий К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2004. – 390 с.
141. Кузьменко В.У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості показники та шляхи розвитку / В.У. Кузьменко // Дошк. виховання. – 2001. – № 9 – С. 15–20.
142. Кузьмінська Л. Ціннісна значущість музики в моральній соціалізації особистості / Кузьмінська Л. // Рідна школа. – 2003, – 312. – С. 40-41.
143. Кулачківська С. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей / С. Кулачківська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 17–15.
144. Кулібчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.М. Кулібчук. – Одеса, 1999. – 260 с.
145. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников / Г.П. Лаврентьева. – Киев : Рад. шк., 1988. – 128 с.

146. Ладыженская Т.А. Живое слово : устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
147. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» – Одеса, 2000. – 189 с.
148. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. М. : Знание, 1984. – 80 с.
149. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста : сборник статей. – М. : Наука, 1979. – С. 18–36.
150. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 2-е изд. – 365 с.
151. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев // Избранные психологические труды. – М. : Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 538 с.
152. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – В 2 т. – Т.1. – 392 с.
153. Леонтьев А.Н. О речевой ситуации и принципе речевого действия // Русский язык за рубежом. – №2, 1968. – С. 86–91.
154. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 303-323.
155. Леонтьев А.Н. Речь и общение / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – №5. – 1974. – С. 83.
156. Летіла сорока по зеленім гаю : дитячі та молодіжні українські народні ігри : для серед. та ст. шк. віку. / Упоряд. Г.В. Довженок. – К. : Молодь, 1990. – 160 с.

157. Лисенко Н.В. Педагогіка Українського дошкілля : навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів освіти, спеціалізації «Дошкільне виховання» / Н.В. Лисенко, Н.Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 208 с.
158. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
159. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
160. Лісовська Т.А. Використання ідей В.О. Сухомлинського в музичному вихованні старших дошкільників // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 10. – С. 296.
161. Лісовська Т.А. Диференційований підхід у взаємодії ДНЗ і батьків з музичного виховання дітей старшого дошкільного віку/ Т.А. Лісовська // Наука і освіта. –2011. – № 4. – С. 229–231.
162. Лісовська Т.А. Музичне виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник /Т.А. Лісовська / – Миколаїв: 2014. – 356 с.
163. Лісовська Т.А. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників у процесі музично-імпровізаторської діяльності / Т.А. Лісовська // Науково-практичний журнал Державного закладу Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2013. – № 3. – Вип. XIII. – С. 93–95.
164. Ломов Б.Ф. Вербальное кодирование в познавательных процессах. Анализ признаков слухового образа / Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, В.Н. Носуленко. – М. : Наука, 1986. – 128 с.
165. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи. – В 3 т. – Т.1. –Таллинн : Александра, 1992. – С. 76-89.

166. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку з'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Луцан Надія Іванівна. – Одеса, 2005. – 399 с.
167. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування : зміст і методи роботи / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2004. – №5. – С. 10–12.
168. Луценко І. Моделювання ситуацій спілкування / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 1999. – №5. – С. 9–11.
169. Луценко І.О. Дитина і дорослий. Вчимося спілкуватись : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. Луценко. – К. : Світич, 2008. – 204 с.
170. Луценко Л.І. Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку / І. Луценко. – К. : Освіта, 1994. – 142 с.
171. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
172. Львов М.Р. Риторика. – М. : Академія, 1999. – 256 с.
173. Маковецька Н.В. Шляхи активізації емоційно-зabarвленої лексики у мовленні дітей дошкільного віку / Н.В. Маковецька // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Наук.-метод. центр вищої освіти [та ін.]. – Київ, 2000. – Вип. 28. – С. 163–166.
174. Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия / В.Н. Максимов // Восприятие музыки. Сб. статей. М. : Музыка, 1980 – С. 54–89.
175. Макшенцева Є. Ігри та розваги в дитячому садку / Є. Макшенцева. – К. : Муз. Україна, 1974. – 192 с.
176. Маліновська Н.В. До питання про розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільників / Н.В. Маліновська // Психол.-пед. основи

- гуманізації навч.-вихов. процесу в школі та вузі : зб. наук. пр. / Міжнар. ун-т «РЕГІ» ім. С. Дем'янчука [та ін.]. – Рівне, 2002. – Вип. 3. – С. 182–184.
177. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе : Автореф. дис... канд... пед. наук / М.Г. Маркина // . – Одесса : 1991. – 19 с.
178. Маркова А.К. Психология языка как средства обучения / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 236 с.
179. Мартинова Р.Ю. Діалектичні передумови інтеграції в сучасній освіті / Р.Ю. Мартинова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. 2013. – №2. – С. 3–8.
180. Машенко Н.М. Слово, музыка, образ / Н.М. Машенко. – К. : Рад. шк. – 1982. – 96 с.
181. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Вячеслав Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
182. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая / Под ред. Т.А. Марковой. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
183. Метлов Н.А. Музыка – детям : пособие для воспитателя дет. сада Н.А. Метлов // Сост. С.И. Чешева, А.П. Николаичева. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
184. Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
185. Михайлов М.К. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления / М.К. Михайлов // Методическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдулин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002, – С. 139–145.

186. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. – М. : Академия развития, 2008, – 240 с.
187. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника / С.А. Михальська // Проблеми сучасної психології. – Вип. 9, 2010. – С. 115.
188. Мовленнєвий етикет і розвиток комунікативних здібностей старших дошкільнят : інтегровані заняття. / Упор. В.Л. Сухар. – Х. : Ранок, 2008. – 80 с.
189. Молодушкіна І.В. Кращі музичні ігри / І.В. Молодушкіна. – Х. : Основа, 2009. – 175 с.
190. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку / О.С. Монке. – Монографія. – Одеса, 2002.– 239 с.
191. Монтессори М. Школа для малышей / Мария Монтессори. – М.: Мастер, 1992. – 80 с.
192. Морозов В.П. Искусство и наука общения : невербальная коммуникация / В.П. Морозов. – М. : ИП РАН – 1998, 160 с.
193. Морозова В. Діяльнісний стиль мислення у лінгвістичних дослідженнях / В.Морозова // Вісник Харківського національного університету. Серія : Романо-германська філологія. – 2008. – № 811. – С. 41-45.
194. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие для ВУЗов / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
195. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. – М., 1993. – 205 с.
196. Мясичев В.Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение / В.Н. Мясичев, А.Л. Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании юношества. – Л., 1981. – 270 с.

197. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С.І. Науменко. – К. : Магістр-S, 1996. – 96 с.
198. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
199. Немов Р.С. Психодіагностика / Р.С. Немов // Психологія. – М. : ВЛАДОС, 1998. – В 3-х кн. – Кн. 3. – 640 с.
200. Ничкало Н.Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у вирішенні задач музичного виховання дітей Професійна освіта. – Словник. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
201. Ніколайчук Г.І. Підвищення ефективності мовленнєвого розвитку дошкільників / Г.І. Ніколайчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2004. – Вип. 29. – С. 51–53.
202. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В Яременко, О.Сліпушко. – К. : Аконіт, 2008. – У 3 т. – Т. 3. – 864 с.
203. Новий тлумачний словник української мови // Укладачі. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2008. – 3 т. – Т. 1. – 928 с.
204. Новий тлумачний словник української мови. / Укл. В Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2008. – В 3 т. – Т. 2. – 928 с.
205. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми. / Под ред. М.И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.
206. Онкович Г.В. Комунікативно-діяльнісний підхід у компетентнісно-орієнтованому навчанні [Текст] / Г.В. Онкович // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал. – 2011. – Вип. 4. – С. 98-104.
207. Осадчук Р.І. Дидактичні ігри в навчальному процесі школи / Р.І. Осадчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 14–18.
208. Осокина Т.Н. Гимнастика в детском саду / Т.Н. Осокина, Е.А. Тимофеева. – М. : Просвещение, 1969. – 180 с.

209. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
210. Павленко Т. Комунікативні аспекти емоційного розвитку дітей / Т.Павленко // Палітра педагога, 2003. – №2. – С. 19–22.
211. Падалка Г. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення / Галина Микитівна Падалка // Мистецтво та освіта. – № 2. – 2008. – С. 4.
212. Педагогічний словник. / За ред. Ярмаченко М.Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
213. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості / М.І. Пентилюк // Зб. наук. праць. Пед. науки. – Херсон, 1998. – С. 14–18.
214. Петрова Н. Музыкально-дидактические игры – средство развития музыкальных способностей детей / Н. Петрова // Дошкольное воспитание. – 1974. – №9. – С. 18.
215. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В.И. Петрушин – М. : Композитор, 1997. – 162 с.
216. Печенюк М.А. Дзвінки голоси. Музична хрестоматія. Пісенний матеріал. 1-2 кл. / М.А. Печенюк, П.П. Леонтьєв // Навч. посіб. – Тернопіль : АСТОН, 1999. – 58 с.
217. Печерська Е. Музичні ігри – осередок виховання дружних стосунків у колективі / Е. Печерська, Т. Полтавцева // Початкова школа. – 2003. – №5, – С. 24–27.
218. Пиз А. Говорите точно... (Как соединить радость общения и пользу убеждения) / Аллан Пиз, Аллан Гарнер. – М. : Эксмо, 2006 – 221 с.
219. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників / Т.О. Піроженко. – Тернопіль. – Мандрівець, 2010. – 152 с.

220. Піроженко Т.О. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т.О. Піроженко. – К. : Главник, 2005 – 112 с.
221. Полякова В.Б. О возможности применения музыки для стимуляции умственной работоспособности / В.Б. Полякова // Физиологическая характеристика умственного и творческого труда (материалы симпозиума). – М., 1993. – С. 103-105.
222. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
223. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед наук. спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Т.Г. Постоян. – Одеса, Південноукраїнський національний педагогічний інститут імені К.Д. Ушинського, 1995. – 20 с.
224. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие. / Под ред. А.А. Головей, Е.Ф. Рибалко. – СПб. : Речь, 2008. – 704 с.
225. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю.О. Приходько. – К. : Рад. шк., 1987. – 124 с.
226. Програма розвитку дитини дошкільного віку Українське довкілля / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2013, – 264 с.
227. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – К. : Міністерство освіти і науки України, 2010. – 4 с.
228. Проняева С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : автореф. дис...канд. педагог.наук: 13.00.07 –Теория и методика дошкольного образования / С.В. Проняева. – Екатеринбург, 1999. – 19 с.

229. Психология детей дошкольного возраста. / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964.– 353 с.
230. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Ружской. – М. : Педагогика, 1989. – 216 с.
231. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект. / За загальною редакцією С.Д. Максименка, С.Є. Кулачківська. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. – 128 с.
232. Реформаторский А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформаторский. – М. : Просвещение, 1967. – 542 с.
233. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 238 с.
234. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997.– 248 с.
235. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
236. Руднева С.Д. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения / С.Д. Руднева, А.В. Пасинкова // Хрестоматія по телесно-орієнтаційній психотерапії і психотехніці / Ред.-сост. У.Ю. Баскаків. – М. : Смысл, 1997. – 2-е изд. – 159 с.
237. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
238. Русова С.М. Нові методи дошкільного виховання / С.М. Русова // Вибрані твори. – К. : Либідь, 1997. – Кн. I. – 269 с.
239. Савченко Р.А. Змістовий компонент системи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників (Педагогічні науки) / Р. А. Савченко. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – № 4. – С. 241-245.

240. Савченко Р.А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу : монографія / Р.А. Савченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т мистецтв. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 297 с.
241. Савченко Р. А. Педагогічна взаємодія як основа музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників ДНЗ /Р. А. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 16. – «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики» : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 16 (26). – С. 114-118.
242. Садовенко С.М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору / С.М. Садовенко // Навч.-метод. посіб. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
243. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза / Е. В. Семенова: автореф. дис...канд. пед наук. 13.00.01 – общая педагогика. – М., 1984. – 24с.
244. Семеренський В. Дзига. Українські дитячі й молодечі ігри та розваги. – Харків : Друк, 1999. – 500 с.
245. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39–43.
246. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1981. – В 3 т. – Т. 1. – 295 с.
247. Соцкая Е. П. Эмоционально-выразительные средства речи / Е.П. Соцкая // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – № 9-10. – С. 122–126.
248. Соцкая Е.П. Формирование эмоционально-выразительной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений живописи : дис. ... на

- соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка/ Соцкая Елена Петровна. – Одесса, 2008. – 274 с.
249. Степанова Т.М. Системний підхід до змісту передшкільної освіти / Т.М. Степанова // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 433 – С. 147–156.
250. Степанова Т.М., Лісовська Т.А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія. – К. : Видавничий дім «Слово», 2012. – 256 с.
251. Субота М.В. Суб'єктні особливості емоційного сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку / М.В. Субота // Зб. наук. пр. – Вип. 5. – Суми : Наука, 1997. – С. 193.
252. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, А.Й. Сиротенко та ін. – К. : Всеукр. фонд «Добро», 2006. – 43 с.
253. Сухомлинський В.О. Естетичне виховання і культура почуттів / В.А.Сухомлинський. К. : – 1976. – Виб. тв. в 5 т. – Т.1. – 496 с.
254. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей / Г.С. Тарасов // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 115–121.
255. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 173 с.
256. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. [отв. ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова] – М. : Наука, 2003. – 379 с.
257. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.
258. Трифонова О.С. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку : монографія / О.С. Трифонова, О.І. Кисельова ; Півден. Наук. центр АПН України. – Одеса, 2010. – 239 с.

259. Український музичний фольклор та народні традиції в житті дошкільнят / Уклад. Т.І. Науменко, І.С. Товма. – К. : ІСД, 1993. – 96 с.
260. Усова А.П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. Психология и педагогика игры дошкольника / А.П. Усова. / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М. : Просвещение, – 1966. – 547 с.
261. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова / Под ред. А.В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
262. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
263. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку. Автореф. канд. дис. / Л.І. Фесенко – Одеса, 1994. – 20 с.
264. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М. : Педагогика, 1987. – 142 с.
265. Форноляк І. В. Психологічні особливості професійно-орієнтованої вікової динаміки / І. В. Форноляк. – С. 126-130.
266. Фролов Ю.П. Пение и речь в свете учения И.П. Павлова / Ю.П. Фролов. – М. : Музыка, 1996. – 94 с.
267. Хаджирадєва С.К. Діалогова комунікація : теорія та практика : навчальний посібник / С.К. Хаджирадєва, Н.М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.
268. Хлебнікова Л.О. Виховання музикою. Навчання і виховання шестирічних першокласників / Л.О. Хлебнікова. – К. : Рад. шк., 1990. – 255 с.
269. Черноиваненко Н.М. Формирование музыкального восприятия школьников / Н.М. Черноиваненко // Музыкальное воспитание в школе. М. : Музыка, 1982. – Вып. 15. – 111 с.
270. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

271. Чулкова Г.В. Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Г.В. Чулкова – Одеса, 1994. – 24 с.
272. Шадриков В.Д. Способности человека/ В.Д. Шадриков. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.
273. Шацкая В.М. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.М. Шацкая. – М. : Просвещение, 1975. – 200 с.
274. Шашина В.П. Методика игрового общения / В.П. Шашина. – Ростов-на-Дону, 2005. – 280 с.
275. Шевчук А.С. Розвиток дошкільнят у музично-руховій діяльності / А. Шевчук // Навчально-методичне забезпечення до програми «Дитина», – К. : Шкільний світ. Видавець Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
276. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєво-комунікативної готовності дітей 5 років до навчання у школі / Н.Є. Шиліна // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. – №6. – С. 143–147.
277. Шип С. Як передати словами зміст музики? / С. Шип // Мистецтво і освіта. – 2001. – № 2. – С. 8.
278. Шмаков С.А. Культура – досуг – ребенок / С.А. Шмаков. – М. : Просвещение, 1994. – С. 58.
279. Шоломович С. Методика музикального виховання в дитячому садку / С. Шоломович, И. Рудченко, Р. Зинич. – К. : Муз. Україна, 1985. – С. 131–142.
280. Шторк К. Система Далькроза / К. Шторк / Пер. с нем. – М., Л. : – «Петроград», 1924. – 340 с.
281. Шуть М. Школа іграмастерності / М. Шуть. – К. : Шкільний світ. Видавець Л. Галіцина, – 2006. – 128 с.

282. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Эльконин. / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 4-е изд. – 384 с.
283. Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин // Дошк. воспитание, – 1976. – №5. – С. 41–46.
284. Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры / Д.Б. Эльконин // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.Запорожца и А.Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – С. 35.
285. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин // – М. : ВАЛДОС, 1999. – 2-е изд. – 360 с.
286. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин, М. : Наука. – 1978. – 391 с.
287. Юцевич Ю. Словарь музыкальных терминов / Ю. Юцевич. – К. : Музична Украина, 1988. – 262 с.
288. Юцевич Ю.Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Юцевич. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
289. Якименко Л. Від людини «діючої» до людини «суспільної» / Л. Якименко // Дошкільне виховання. – 2008. – №7. – С. 18.
290. Якименко С.І. Формування світогляду молодших школярів засобами інтегрованих знань / С.І. Якименко // Взаємозв'язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Рівне, 1998. – С. 124–126.
291. Якимчук С.Н. Методика музичного виховання : навч. посіб.для студ. муз.-пед. ф-тів, вищих та серед. навч. закл. мистецтв, вчителів музики навч. закл. різного типу / С.Н. Якимчук. – Рівне : Рівненський держ. гуманітарний ун-т., 2003. – 160 с.
292. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

293. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
294. Bruner J.S. From communication to language // *Cognition*. – 1974/1975. – Vol. 33. – P. 225–287.
295. Garvey C., Kogan E.R. Social speech and social interaction: Egocentrism revisited Goldman J. Game a social participation of preschool children in same-versus mixed-age groups. – *Child Development*, 1981. – V. 52. – № 2. – P. 644-650.
296. Garvey C. *Play*. – Cambridge, Mass: Harvard Univer. Press, 1977. – 133 p.
297. 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.
298. 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.