МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему: **«РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ ЗАСОБАМИ ГРИ»**

Виконала: студентка 4 курсу, групи 6.2312-сп-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Д. В. Карліна

Керівник: канд. пед. наук, професор кафедри
соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Н. В. Заверико

Рецензент _____
_____

Запоріжжя
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2026 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Карліній Дар'ї Віталіївні

1. Тема роботи: «Розвиток комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри»
керівник роботи Заверико Н. В., кандидат педагогічних наук, професор
затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1780-с

2. Строк подання студентом роботи: 23.04.2026

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукових джерел, матеріали курсових робіт та педагогічних практик,

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розкрити сутність поняття «комунікативні навички» та їхнє значення для розвитку дитини; визначити психолого-педагогічні особливості дітей з внутрішньо переміщених сімей; охарактеризувати гру як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок у дитячому віці; визначити рівень сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей; розробити та реалізувати комплекс ігрових занять, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей та оцінити його ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: 4 рисунка, 7 таблиць із результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Заверико Н.В.	14.12.25 р.	14.12.25 р.
Розділ 1	Заверико Н.В.	22.01.26 р.	22.01.26 р.
Розділ 2	Заверико Н.В.	05.02.26 р.	05.02.26 р.
Висновки	Заверико Н.В.	12.03.26 р.	12.03.26 р.
Додатки	Заверико Н.В.	10.04.26 р.	10.04.26 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Робота над першим розділом	січень	виконано
4	Робота над другим розділом	лютий	виконано
5	Написання висновків та додатків	березень-квітень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	квітень	виконано
7	Захист	травень	

Студент _____ Карліна Д. В.

Керівник роботи _____ Заверико Н. В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Мацкевіч Ю. Р.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 80 с., 4 рисунка, 7 таблиць, 72 джерела, 2 додатки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання гри як засобу розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей.

Об’єкт дослідження: процес розвитку комунікативних навичок у дітей.

Предмет дослідження: ігрові засоби як інструмент розвитку комунікативних навичок дітей внутрішньо переміщених сімей.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури для з'ясування сутності ключових понять та особливостей дітей внутрішньо переміщених сімей; систематизація та узагальнення даних для розробки ігрової програми; емпіричні: спостереження, опитування батьків (анкетування), тестування дітей (методики «Закінчи речення», «Рукавички», тест тривожності Р. Теммла, соціометрія «Секрет»); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); методи кількісної та якісної обробки результатів: порівняльний аналіз показників експериментальної та контрольної груп, інтерпретація отриманих даних.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та впровадженні комплексу ігрових занять, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності, емпатії, навичок співпраці та зниження комунікативної тривожності дітей внутрішньо переміщених сімей. Запропонований комплекс може бути використаний педагогами закладів загальної середньої освіти, практичними психологами та соціальними педагогами у роботі з дітьми, які мають досвід внутрішнього переміщення.

КОМУНІКАЦІЯ, СПІЛКУВАННЯ, КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ, ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНА ОСОБА, ДІТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ, ГРА.

SUMMARY

Karlina D. V. Development of Communication Skills in Children of Internally Displaced Families by Means of Play.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (72 items), 2 appendixes on 4 pages. The qualification work volume is 98 pages, 80 of them – main text.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of using games as a means of developing communication skills in children from internally displaced families.

Object of the study: the process of developing communication skills in children.

Subject of the study: gaming tools as a tool for developing communication skills in children from internally displaced families.

The tasks of the qualification work*:*

1) to reveal the essence of the concept of "communication skills" and their importance for the development of a child;

2) to determine the psychological and pedagogical features of children from internally displaced families;

3) to characterize the game as an effective means of developing communication skills in childhood;

4) to determine the level of formation of communication skills in children from internally displaced families;

5) to develop and implement a set of game activities aimed at developing communication skills in children from internally displaced families and to evaluate its effectiveness.

Research methods: theoretical: analysis of psychological and pedagogical literature to clarify the essence of key concepts and characteristics of children from internally displaced families; systematization and generalization of data for the

development of a game program; empirical: observation, interviewing parents (questionnaire), testing children (methods “Finish the sentence”, “Gloves”, R. Temml’s anxiety test, sociometry “The Secret”); pedagogical experiment (confirmatory, formative and control stages); methods of quantitative and qualitative processing of results: comparative analysis of the indicators of the experimental and control groups, interpretation of the data obtained.

The section 1 “Theoretical principles of the development of communication skills in children from internally displaced families” the concept of communication skills and their importance in the development of a child are revealed, the psychological and pedagogical features of children from internally displaced families are highlighted, and the game is considered as a means of developing communication skills in childhood.

The section 2 “Experimental work on the development of communication skills in children of internally displaced families using games” the methodology and organization of the study are described, diagnostics of the level of development of communication skills in children of internally displaced families are carried out, the organization and content of game work with children of internally displaced families are described, the results of experimental work on the development of communication skills in children of internally displaced families using games are analyzed.

The practical significance of the study lies in the development and implementation of a set of game activities aimed at developing speech activity, empathy, cooperation skills and reducing communicative anxiety in children from internally displaced families. The proposed set can be used by teachers of secondary education institutions, practical psychologists and social educators in working with children who have experience of internal displacement.

Keywords: communication, internally displaced person, children from internally displaced families, game.

ЗМІСТ

Вступ……..……..…..…… 8
Розділ 1. Теоретичні засади розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей……. 12
1.1. Поняття комунікативних навичок та їх значення у розвитку дитини…… 12
1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей з внутрішньо переміщених сімей…….. 21
1.3. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок у дитячому віці…….. 30
Розділ 2. Експериментальна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри…….. 43
2.1. Методика й організація проведення дослідження……. 43
2.2. Діагностика рівня сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей……. 53
2.3. Організація та зміст ігрової роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей…….. 65
2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри……. 76
Висновки…….……..…… 85
Список використаних джерел……..…. 88
Додатки..……. 95

ВСТУП

Сучасні суспільні трансформації, зумовлені воєнними подіями в Україні, спричинили масштабні процеси внутрішнього переміщення населення. Значну частину внутрішньо переміщених осіб становлять сім'ї з дітьми, які вимушено залишили місце постійного проживання та адаптуються до нових соціальних, культурних і освітніх умов. Для дітей така зміна життєвого простору супроводжується втратою звичного кола спілкування, порушенням соціальних зв'язків, емоційною напругою та труднощами інтеграції у нові дитячі колективи.

Особливо вразливою у цьому контексті є сфера міжособистісного спілкування. Комунікативні навички відіграють ключову роль у процесі соціалізації дитини, визначаючи її здатність встановлювати контакти, підтримувати взаємини, конструктивно взаємодіяти з однолітками та дорослими, адекватно виражати власні почуття й потреби. Недостатній рівень сформованості комунікативних навичок може призводити до соціальної ізоляції, конфліктності, зниження самооцінки, підвищеної тривожності та труднощів адаптації до освітнього середовища.

Діти з внутрішньо переміщених сімей часто переживають стресові та травматичні події, що негативно впливають на їхній емоційний стан і поведінку. У таких дітей можуть спостерігатися замкненість, страх спілкування, невпевненість у собі, труднощі в налагодженні контактів з однолітками, порушення емоційно-вольової сфери. Це зумовлює необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов, спрямованих на підтримку їхнього комунікативного розвитку та соціальної адаптації.

Одним із найбільш ефективних і природних засобів розвитку комунікативних навичок у дитячому віці є гра. Ігрова діяльність виступає провідною формою активності дитини, у межах якої відбувається засвоєння соціальних норм, правил взаємодії, розвиток мовлення, емоційної чутливості та

навичок співпраці. Гра створює безпечний простір для самовираження, дозволяє дитині моделювати соціальні ситуації, експериментувати з різними способами поведінки та поступово долати внутрішні бар'єри у спілкуванні.

Особливу цінність ігрова діяльність має у роботі з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема з дітьми внутрішньо переміщених сімей. Через гру дитина отримує можливість знизити емоційну напругу, відновити почуття контролю над ситуацією, сформувати позитивний досвід взаємодії з оточенням. Ігрові методи сприяють розвитку діалогічного мовлення, навичок слухання, емпатії, вміння домовлятися та працювати в групі, що є важливими компонентами комунікативної компетентності.

Проблема розвитку комунікативних навичок дітей та використання гри як ефективного засобу їх формування висвітлюється у працях українських і зарубіжних учених. Теоретичні засади комунікативного розвитку особистості, значення спілкування у психічному та соціальному становленні дитини розкрито у дослідженнях зарубіжних науковців Дж. Брунера [65], Е. Еріксона [66], Ж. Піаже [69] та ін., які розглядали комунікацію як ключовий чинник соціалізації та особистісного розвитку. Питання розвитку комунікативних навичок у дитячому віці ґрунтовно досліджували українські науковці Н. Гавриш [12], А. Гончаренко [16], Л. Калмикова [24], С. Логвинчук [34], Л. Мамчур [37], Т. Піроженко [47; 48]. У їхніх працях акцентується увага на ролі мовленнєвої активності, емоційного контакту, взаємодії з однолітками та дорослими у формуванні комунікативної компетентності дитини.

Проблеми соціалізації дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема дітей з внутрішньо переміщених сімей, розглядаються у дослідженнях українських учених Т. Алексєєнко [1], А. Аносової [56], Г. Герило [14], Ю. Жданович [21], К. Левченко [57], І. Луценко [50] та ін., які наголошують на необхідності психолого-педагогічної та соціально-педагогічної підтримки таких дітей у процесі їх адаптації до нових соціальних умов.

Значний науковий інтерес становлять дослідження, присвячені ігровій діяльності як провідному засобу розвитку особистості дитини. Роль гри у

формуванні соціального досвіду, комунікативних умінь та емоційної сфери дитини обґрунтовано у працях сучасних зарубіжних учених: Г. Лендрета [68], який розглядає гру як мову дитини та універсальний засіб встановлення міжособистісного контакту; К. Сален та Е. Циммерман [70], які акцентують увагу на ігрових методах як інструментах розвитку емпатії та соціальної активності; а також К. Гірш-Пасек та Р. Голінкофф [67], які доводять пріоритетність «керованої гри» у формуванні навичок спілкування та співпраці у сучасних дітей», а також українських дослідників Н. Гавриш [12], С. Логвінчук [34], Т. Пироженко [48], І. Рогальської-Яблонської [53], Г. Тарасенко [45] та ін., які підкреслюють потенціал ігрових методів у розвитку міжособистісного спілкування та соціальної активності дітей.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема цілеспрямованого розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного дослідження, що зумовлює актуальність обраної теми дослідження «Розвиток комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання гри як засобу розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «комунікативні навички» та їхнє значення для розвитку дитини.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості дітей з внутрішньо переміщених сімей.
3. Охарактеризувати гру як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок у дитячому віці.
4. Визначити рівень сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей.
5. Розробити та реалізувати комплекс ігрових занять, спрямованих на

розвиток комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей та оцінити його ефективність.

Об’єкт дослідження: процес розвитку комунікативних навичок у дітей.

Предмет дослідження: ігрові засоби як інструмент розвитку комунікативних навичок дітей внутрішньо переміщених сімей.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури для з'ясування сутності ключових понять та особливостей дітей внутрішньо переміщених сімей; систематизація та узагальнення даних для розробки ігрової програми;

- емпіричні: спостереження, опитування батьків (анкетування), тестування дітей (методики «Закінчи речення», «Рукавички», тест тривожності Р. Теммла, соціометрія «Секрет»); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи);

- методи кількісної та якісної обробки результатів: порівняльний аналіз показників експериментальної та контрольної груп, інтерпретація отриманих даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у: уточненні змісту поняття «комунікативні навички» стосовно дітей із досвідом вимушеного переміщення; визначенні специфічних комунікативних бар’єрів (тривожність, мовленнєве уникання, соціальна ізоляція), притаманних дітям внутрішньо переміщених сімей; визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей; теоретичному обґрунтуванні доцільності використання гри як засобу їх розвитку.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та впровадженні комплексу ігрових занять, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності, емпатії, навичок співпраці та зниження комунікативної тривожності дітей внутрішньо переміщених сімей. Запропонований комплекс може бути використаний педагогами закладів загальної середньої освіти, практичними психологами та соціальними педагогами у роботі з дітьми, які мають досвід внутрішнього переміщення.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ

1.1. Поняття комунікативних навичок та їх значення у розвитку дитини

Комунікативні навички є однією з ключових складових особистісного розвитку дитини, оскільки саме у процесі спілкування відбувається засвоєння соціального досвіду, норм і цінностей суспільства. Здатність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням, висловлювати власні думки та почуття, розуміти інших і будувати міжособистісні стосунки визначає успішність її соціалізації та адаптації до різних соціальних середовищ. У зв’язку з цим проблема формування комунікативних навичок у дитячому віці посідає важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях і потребує ґрунтовного теоретичного осмислення.

У науковому дискурсі поняття «комунікація» розглядається як універсальний процес передавання та обміну інформацією між суб’єктами взаємодії. Класичні підходи до аналізу комунікації сформувалися в межах соціальних і психологічних наук, де вона трактується не лише як передача повідомлень, а як складна система взаємозв’язків між відправником, повідомленням, каналом і отримувачем. Зокрема, В. Шрамм наголошував, що ефективність комунікації залежить від спільності досвіду учасників, їхніх когнітивних та емоційних характеристик [71]. Такий підхід підкреслює активну роль обох сторін комунікативного процесу.

У сучасних теоріях масової та міжособистісної комунікації акцент робиться на інтерактивному характері цього явища. Український дослідник В. Різун визначає комунікацію як соціально зумовлений процес обміну смислами, що реалізується через різні знакові системи та спрямований на

досягнення взаєморозуміння між людьми [52]. Такий підхід є важливим для розуміння комунікації в контексті розвитку особистості, оскільки вона розглядається не лише як технічний акт, а як соціально-психологічний феномен.

Поряд із поняттям «комунікація» у психологічній та педагогічній літературі широко використовується термін «спілкування», який має більш виражене міжособистісне спрямування. Спілкування трактується як форма взаємодії людей, що передбачає не лише обмін інформацією, а й встановлення емоційних контактів, регуляцію поведінки та формування міжособистісних відносин. У працях О. Кручек спілкування розглядається як багатовимірний процес, що поєднує комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти [30].

З позицій вікової та педагогічної психології спілкування виступає провідним чинником психічного розвитку дитини. Як зазначають О. Скрипченко та Л. Долинська, саме в процесі спілкування дитина засвоює соціальні норми, моделі поведінки та мовленнєві зразки, що є основою її подальшої соціалізації [55]. Таким чином, спілкування є не лише умовою, а й результатом розвитку особистості.

Важливим для даного дослідження є поняття «комунікативні навички», яке в науковій літературі розглядається як складова ширшого поняття комунікативної компетентності. За О. Данилевич, комунікативні навички – це засвоєні способи ефективної взаємодії з іншими людьми, що забезпечують адекватне передавання та сприймання інформації в різних соціальних ситуаціях [17]. Такий підхід підкреслює практичний і діяльнісний характер навичок.

У працях українських дослідників проблема формування комунікативних навичок тісно пов’язується з розвитком мовлення дитини, оскільки саме мовлення виступає основним засобом соціальної взаємодії та пізнання навколишнього світу. Так, А. Богуш визначає комунікативні навички як інтегративне особистісне утворення, що поєднує мовленнєві вміння, соціальну спрямованість спілкування та здатність до адекватного емоційного реагування

на партнера по взаємодії [8]. На думку дослідниці, комунікативні навички не зводяться лише до правильності мовлення, а охоплюють уміння слухати, розуміти співрозмовника, добирати мовні засоби відповідно до ситуації та виявляти емпатію.

Належний рівень сформованості комунікативних навичок забезпечує дитині можливість повноцінної участі в міжособистісних контактах, сприяє розширенню соціального досвіду та встановленню позитивних стосунків з однолітками й дорослими. Саме через спілкування дитина засвоює соціальні норми, правила поведінки, моделі взаємодії, що є важливою умовою її соціалізації. Водночас недостатній розвиток комунікативних навичок може ускладнювати входження дитини в соціальне середовище та обмежувати її активність у спільній діяльності.

Схожої позиції дотримується Т. Піроженко, яка розглядає комунікативні навички як результат комунікативно-мовленнєвого розвитку, що проявляється у здатності дитини ініціювати контакт, підтримувати діалог, адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника та враховувати його емоційний стан [48]. Дослідниця підкреслює, що комунікативні навички формуються поступово в процесі активної взаємодії дитини з соціальним оточенням і значною мірою залежать від умов виховання та характеру спілкування з дорослими.

У цьому контексті комунікативні навички виступають важливим показником загального психічного розвитку дитини, оскільки відображають рівень сформованості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та соціальної компетентності. Уміння висловлювати власні думки, розуміти інших, регулювати поведінку у спілкуванні свідчить про здатність дитини до усвідомленої взаємодії з навколишнім середовищем. Тому розвиток комунікативних навичок розглядається як одна з ключових умов гармонійного особистісного становлення.

У межах сучасної психології soft skills комунікативні навички трактуються як одна з базових життєвих компетентностей, необхідних для успішної соціальної адаптації та самореалізації особистості. Ж. Богдан у своїх

дослідженнях підкреслює, що комунікативні навички забезпечують ефективну соціальну взаємодію, сприяють формуванню позитивного соціального досвіду, розвитку впевненості в собі та здатності до співпраці [6]. Авторка наголошує, що комунікативна компетентність є важливим ресурсом особистісного зростання та професійного успіху.

Хоча зазначені підходи переважно орієнтовані на дорослу аудиторію, їхні положення є цілком релевантними й для дитячого віку. Саме в дитинстві закладаються основи комунікативної культури, формується вміння взаємодіяти з іншими, розв’язувати конфліктні ситуації та будувати партнерські стосунки.

З точки зору вікової психології, комунікативні навички в дитинстві мають динамічний характер і розвиваються у тісному зв’язку з пізнавальними та емоційно-вольовими процесами. Т. Дуткевич зазначає, що вміння слухати, відповідати, ставити запитання та враховувати позицію іншого формуються поступово і залежать від загального рівня психічного розвитку дитини [19]. Це свідчить про системний характер комунікативних навичок.

О. Корніяка розглядає комунікативні навички як основу формування комунікативної культури особистості, підкреслюючи їхній зв’язок із ціннісними орієнтаціями та моральними нормами [29]. У такому розумінні вони виходять за межі суто мовленнєвих умінь і охоплюють соціально-психологічний аспект взаємодії.

У педагогічних дослідженнях комунікативні навички часто визначаються як необхідна умова успішної адаптації дитини до освітнього середовища. О. Максимова зазначає, що сформованість цих навичок забезпечує здатність дитини будувати конструктивні взаємини з однолітками та дорослими, дотримуватися правил взаємодії й уникати комунікативних труднощів [36].

Узагальнюючи наукові підходи, можна визначити комунікативні навички дитини як інтегративну сукупність мовленнєвих, соціальних та емоційних умінь, що забезпечують ефективне міжособистісне спілкування, взаєморозуміння з оточенням і повноцінну участь у соціальних взаємодіях. Таке авторське визначення відображає комплексний характер досліджуваного

феномену та слугує теоретичною основою для подальшого аналізу структури й значення комунікативних навичок у розвитку дитини.

У наукових дослідженнях комунікативні навички в дитячому віці розглядаються як складне, багатовимірне утворення, що охоплює різні аспекти взаємодії дитини з соціальним середовищем. Учені підкреслюють, що комунікація дитини включає не лише мовленнєві прояви, а й соціальні та емоційні механізми, які забезпечують повноцінну міжособистісну взаємодію. Саме завдяки поєднанню цих складових дитина навчається вступати в контакт з іншими людьми, підтримувати спілкування та регулювати власну поведінку у соціальних ситуаціях [10]. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативні навички як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів.

Провідне місце у структурі комунікативних навичок займають мовленнєві навички, які забезпечують можливість вербального вираження думок, почуттів, потреб і намірів дитини. На думку А. Богуш, мовленнєві навички охоплюють здатність дитини правильно та зрозуміло формулювати висловлювання, будувати зв'язні фрази, користуватися лексичними й граматичними засобами відповідно до ситуації спілкування [8]. Розвинене мовлення є необхідною умовою ефективної комунікації та основою подальшого пізнавального і соціального розвитку дитини.

Важливою складовою мовленнєвих навичок є здатність дитини ставити запитання, ініціювати та підтримувати діалог. Як зазначає Т. Пироженко, уміння звертатися до співрозмовника, уточнювати інформацію, реагувати на висловлювання інших свідчить про активну позицію дитини у процесі спілкування [47]. Такі навички сприяють розвитку мислення, мовленнєвої гнучкості та здатності до взаєморозуміння, а також забезпечують умови для ефективної взаємодії з дорослими та однолітками.

Другим важливим компонентом структури комунікативних навичок є соціальні навички, які відображають здатність дитини взаємодіяти з іншими людьми в різних видах спільної діяльності. За визначенням О. Кручек, соціальні комунікативні навички включають уміння вступати в контакт,

дотримуватися загальноприйнятих норм і правил спілкування, узгоджувати власні дії з діями інших учасників взаємодії [30]. Вони формують основу соціальної поведінки дитини та її включення у групові форми діяльності.

Соціальні навички також передбачають здатність домовлятися, співпрацювати, розподіляти ролі та спільно досягати результату. О. Максимова наголошує, що вміння співпрацювати з іншими є важливим показником соціальної зрілості дитини та її готовності до взаємодії в колективі [36]. Формування таких умінь сприяє накопиченню позитивного соціального досвіду, розвитку відповідальності та зниженню рівня конфліктності у міжособистісних відносинах.

Третім структурним компонентом комунікативних навичок є емоційно-комунікативні навички, які пов’язані зі здатністю дитини усвідомлювати власні емоції та адекватно проявляти їх у процесі спілкування. О. Вінокурова підкреслює, що емоційна складова комунікації суттєво впливає на характер взаємодії дитини з оточенням, визначає її реакції та поведінку у складних соціальних ситуаціях [11]. Саме емоційна врівноваженість сприяє конструктивному спілкуванню.

Важливим проявом емоційно-комунікативних навичок є емпатія, тобто здатність розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживати їй. За дослідженнями О. Корніяки, розвиток емпатійних умінь сприяє формуванню довірливих взаємин, толерантного ставлення до інших та позитивного соціального клімату у дитячому середовищі [29]. Емпатія є важливою умовою розвитку моральних якостей особистості та гармонійних міжособистісних стосунків.

Отже, структура комунікативних навичок у дитячому віці включає мовленнєві, соціальні та емоційно-комунікативні компоненти, які перебувають у тісному взаємозв’язку та взаємодоповнюють один одного. Їхній цілісний розвиток забезпечує ефективне спілкування дитини, сприяє її соціалізації та створює підґрунтя для успішної адаптації до різних соціальних умов.

Важливо зазначити, що процес соціалізації дитини відбувається не

стихійно, а у постійній взаємодії з найближчим соціальним оточенням, у якому комунікативні навички виконують роль провідного механізму. Саме через спілкування дитина засвоює соціальний досвід, опановує прийняті в суспільстві моделі поведінки та вчиться орієнтуватися у міжособистісних відносинах. За умови достатнього рівня розвитку комунікативних умінь дитина демонструє більшу відкритість до взаємодії та готовність до включення у різні соціальні ситуації [4].

Комунікативні навички сприяють формуванню у дитини почуття належності до групи, що є важливим психологічним чинником її емоційного благополуччя. Відчуття прийняття з боку однолітків і дорослих позитивно впливає на самооцінку дитини та знижує рівень соціальної тривожності. У процесі регулярної комунікативної взаємодії дитина отримує підтвердження власної значущості, що формує відчуття безпеки та стабільності у соціальному середовищі. У свою чергу, труднощі у спілкуванні можуть призводити до відчуття відчуження, невпевненості у власних можливостях та обмеження соціальних контактів. Такі прояви негативно впливають на емоційний стан дитини та можуть ускладнювати її подальшу соціальну адаптацію.

У контексті формування Я-концепції особливе значення має характер зворотного зв’язку, який дитина отримує у процесі комунікації. Позитивні реакції з боку оточення сприяють закріпленню уявлень про себе як про успішного та компетентного учасника соціальної взаємодії, а також формуванню впевненості у власних силах. Через оцінки та ставлення інших дитина вибудовує систему уявлень про власні можливості, соціальну роль і рівень прийняття в групі. Натомість негативний або недостатній комунікативний досвід може викликати формування заниженої самооцінки, сумнівів у власній соціальній значущості та уникання соціальних контактів, що гальмує особистісний розвиток.

Комунікативні навички відіграють важливу роль у розвитку рефлексії дитини, тобто здатності аналізувати власні дії та вчинки у взаємодії з іншими. У процесі спілкування дитина поступово навчається усвідомлювати наслідки

своїх слів і поведінки, співвідносити власні дії з реакціями оточення та робити відповідні висновки. Це сприяє формуванню навичок самоконтролю та відповідальності за власну поведінку у соціальних ситуаціях. Здатність до рефлексії дозволяє дитині гнучко коригувати свою поведінку відповідно до соціальних вимог і сприяє розвитку свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії [42].

Адаптація до освітнього середовища значною мірою залежить від сформованості комунікативних навичок, оскільки навчання за своєю суттю є соціальною діяльністю. Дитина постійно взаємодіє з педагогами та однолітками, виконує спільні завдання, бере участь у колективних формах роботи. Здатність ефективно комунікувати дозволяє їй відчувати себе впевнено у навчальному просторі та знижує ризик виникнення дезадаптаційних проявів.

Крім того, комунікативні навички сприяють формуванню навчальної мотивації, оскільки дитина отримує можливість активно включатися у навчальний процес, висловлювати власну думку та відчувати значущість своєї участі. Завдяки ефективній комунікації дитина краще розуміє навчальні завдання, може уточнювати незрозумілі моменти та отримувати своєчасну підтримку від педагога й однолітків. Це підвищує інтерес до навчальної діяльності та формує позитивне ставлення до процесу здобуття знань. Як зазначає А. Богуш, активна мовленнєва взаємодія стимулює пізнавальну активність та сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки залучає дитину до активного осмислення інформації та її практичного застосування [8].

Профілактика соціальної ізоляції є ще одним важливим аспектом значення комунікативних навичок. Діти з розвиненими уміннями спілкування здатні самостійно ініціювати контакти, підтримувати взаємини та долати труднощі у взаємодії з різними партнерами по спілкуванню. Вони легше включаються у групові форми діяльності, відчувають себе прийнятими та значущими для колективу. Це знижує ризик виникнення почуття самотності, соціальної відчуженості та емоційного напруження, а також сприяє

формуванню стабільних соціальних зв’язків і позитивного соціального досвіду [20].

Комунікативні навички також відіграють превентивну роль у запобіганні конфліктній поведінці. Уміння вербалізувати власні переживання, аргументувати свою позицію та враховувати думку іншого сприяє конструктивному вирішенню суперечок і запобігає ескалації конфліктів. Діти з розвиненими навичками спілкування здатні обирати соціально прийнятні способи розв’язання проблемних ситуацій, демонструють більшу гнучкість у міжособистісних відносинах і рідше вдаються до агресивних або деструктивних форм поведінки. Така комунікативна компетентність є важливим чинником формування позитивного соціально-психологічного клімату в дитячому колективі [17].

Важливим результатом розвитку комунікативних навичок є формування толерантного ставлення до інших людей. У процесі спілкування дитина навчається приймати індивідуальні відмінності, поважати іншу точку зору та співпрацювати з різними партнерами по взаємодії. Це створює основу для гармонійних соціальних відносин та позитивного соціального клімату у колективі.

Комунікативні навички сприяють також розвитку самостійності та ініціативності дитини. Уміння висловлювати власні ідеї, пропонувати рішення та брати участь у спільній діяльності формує активну життєву позицію та відповідальне ставлення до власної поведінки.

Отже, значення комунікативних навичок для розвитку дитини є комплексним і багатовекторним. Вони впливають на процес соціалізації, формування Я-концепції, адаптацію до освітнього середовища, а також виконують важливу профілактичну функцію щодо соціальної ізоляції та конфліктів. Сформовані мовленнєві, соціальні та емоційно-комунікативні уміння створюють підґрунтя для гармонійного особистісного розвитку дитини та її успішної інтеграції у соціальне середовище.

Таким чином, аналіз наукових підходів до трактування поняття

комунікативних навичок засвідчує їх складний, інтегративний характер та провідне значення у психічному й особистісному розвитку дитини. Комунікативні навички розглядаються як сукупність мовленнєвих, соціальних та емоційно-комунікативних умінь, що забезпечують ефективну взаємодію з оточенням, сприяють засвоєнню соціального досвіду, формуванню міжособистісних стосунків і розвитку здатності до взаєморозуміння. У працях вітчизняних і зарубіжних учених підкреслюється тісний зв'язок комунікативних навичок із мовленнєвим розвитком, емоційною сферою та соціальною компетентністю дитини.

З'ясовано, що сформованість комунікативних навичок має визначальний вплив на процес соціалізації, становлення Я-концепції, адаптацію до освітнього середовища та психологічне благополуччя дитини. Розвинені комунікативні вміння виконують важливу профілактичну функцію, знижуючи ризик соціальної ізоляції, конфліктної поведінки та дезадаптації у дитячому колективі. Таким чином, розвиток комунікативних навичок є необхідною умовою гармонійного особистісного становлення дитини та виступає важливим орієнтиром для подальшого теоретичного й практичного аналізу в межах даного дослідження.

1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей з внутрішньо переміщених сімей

Сучасні соціальні реалії в Україні зумовили зростання кількості дітей, які вимушено змінили місце проживання разом із сім'ями внаслідок воєнних дій та пов'язаних із ними кризових обставин. Діти з внутрішньо переміщених сімей становлять особливу соціально-педагогічну категорію, розвиток якої відбувається в умовах порушеної стабільності, втрати звичного середовища та необхідності адаптації до нових життєвих обставин. Пережитий досвід вимушеного переміщення впливає на емоційний стан, особливості поведінки та

характер міжособистісної взаємодії дитини, що зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу її психолого-педагогічних характеристик. Розкриття специфіки розвитку дітей із внутрішньо переміщених сімей є важливим для розуміння чинників, які впливають на їх соціальне функціонування та комунікативну сферу.

Поняття «діти з внутрішньо переміщених сімей» ґрунтується передусім на законодавчому визначенні статусу внутрішньо переміщеної особи. Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», внутрішньо переміщеною є особа, яку змусили залишити місце проживання внаслідок збройного конфлікту, тимчасової окупації, проявів насильства або надзвичайних ситуацій, але яка не перетнула державний кордон [49]. У межах соціально-педагогічного підходу дитина з внутрішньо переміщеної сім’ї розглядається не лише як носій певного правового статусу, а як суб’єкт розвитку, що функціонує в умовах вимушених життєвих змін.

Сучасні дослідники наголошують на необхідності уточнення змісту поняття «внутрішньо переміщена особа» з урахуванням соціальних і психологічних аспектів. Так, М. Старинський підкреслює, що визначення ВПО має включати не лише юридичний критерій переміщення, а й урахування наслідків втрати звичного соціального середовища, що особливо відчутно для дітей [58]. У цьому контексті дитина з внутрішньо переміщеної сім’ї виступає як особа, розвиток якої відбувається в умовах зміненого соціального простору.

Соціально-педагогічний підхід до визначення цієї категорії представлений у працях Т. Алєксєєнко та колективу авторів, які розглядають дітей вимушених переселенців як групу підвищеної соціальної вразливості, що потребує особливої уваги з боку освітніх і соціальних інституцій [1]. Науковці акцентують увагу на тому, що вимушене переміщення порушує звичні умови соціалізації дитини та змінює траєкторію її особистісного розвитку.

Ю. Жданович трактує дітей із сімей ВПО як суб’єктів соціально-педагогічної підтримки, підкреслюючи, що їхній статус пов’язаний із необхідністю організації спеціального супроводу в умовах нової громади [21].

Авторка наголошує, що такі діти перебувають у ситуації подвійної адаптації: до нового соціального середовища та до нових освітніх вимог.

У працях, присвячених соціально-педагогічній роботі в умовах війни, зазначається, що діти внутрішньо переміщених осіб характеризуються специфічним досвідом втрати, нестабільності та вимушених змін. Зокрема, О. Маслова та А. Криворотько підкреслюють, що ця категорія дітей переживає не лише фізичне переміщення, а й соціально-психологічний розрив із попереднім середовищем, що впливає на їх поведінкові та емоційні прояви [38].

Проблематику інтеграції дітей ВПО до приймаючої громади розглядають О. Роговська та С. Бабачанах, які визначають їх як групу, що стикається з труднощами соціальної інтеграції через відмінності культурного досвіду, умов навчання та соціального статусу [54]. Таким чином, поняття «діти з внутрішньо переміщених сімей» набуває міждисциплінарного змісту, поєднуючи правові, соціальні та психологічні аспекти.

У контексті соціальної роботи з вразливими категоріями населення підкреслюється, що діти ВПО належать до груп ризику, оскільки їхній розвиток відбувається в умовах підвищеної соціальної напруги та невизначеності [56]. Це дозволяє розглядати їх як соціально-педагогічну категорію, що потребує системного підходу до вивчення особливостей функціонування та розвитку.

Узагальнюючи позиції науковців, можна визначити, що діти з внутрішньо переміщених сімей – це соціально-педагогічна категорія, яка об’єднує неповнолітніх осіб, що разом із сім’ями зазнали вимушеного переміщення в межах країни та продовжують свій розвиток в умовах зміни соціального, освітнього й культурного середовища. Такий підхід дозволяє розглядати їх не лише як носіїв правового статусу, а як особистостей із специфічним соціальним досвідом, що впливає на особливості їх соціалізації та міжособистісної взаємодії.

Психологічні особливості дітей із внутрішньо переміщених сімей формуються під впливом комплексу травматичних факторів, пов’язаних із воєнними подіями, вимушеною зміною місця проживання, втратою звичного

соціального середовища та порушенням стабільного способу життя. Для дитини такі зміни мають глибокий емоційний характер, оскільки пов’язані з розривом усталених соціальних зв’язків, відчуттям невизначеності та переживанням втрати безпеки. У наукових джерелах підкреслюється, що ситуація внутрішнього переміщення виступає як кризова подія, яка може спричиняти довготривалі психоемоційні наслідки та ускладнювати гармонійний розвиток особистості дитини [57; 62].

Однією з найбільш характерних психологічних рис дітей ВПО є підвищена тривожність. Вона проявляється у постійному внутрішньому напруженні, надмірній обережності, очікуванні небезпеки навіть у безпечних умовах, труднощах концентрації уваги та швидкій втомлюваності. Дитина може демонструвати занепокоєння у нових ситуаціях, боязнь помилитися або бути неприйнятою в колективі. У дослідженнях наголошується, що пережиті травматичні події та нестабільність життєвих умов значно підвищують рівень ситуативної й особистісної тривожності у дітей [50]. Такий стан впливає не лише на емоційну сферу, а й на якість соціальної взаємодії.

Підвищена тривожність може супроводжуватися соматичними проявами – порушенням сну, апетиту, частими скаргами на самопочуття без очевидних медичних причин. Дитина стає більш чутливою до зовнішніх подразників, гостро реагує на гучні звуки або несподівані зміни обстановки. Науковці зазначають, що тривалий стан тривоги виснажує психічні ресурси дитини та знижує її адаптаційні можливості [35]. У результаті формується нестійкий емоційний фон, який ускладнює включення у повноцінну комунікативну взаємодію.

Емоційна нестабільність є ще однією характерною особливістю дітей із внутрішньо переміщених сімей. Вона проявляється у різких коливаннях настрою, підвищеній дратівливості, імпульсивності або, навпаки, апатії та зниженій емоційній активності. Такі прояви можуть бути реакцією на накопичений стрес та невирішені внутрішні переживання. У працях дослідників підкреслюється, що в умовах воєнного конфлікту дитина часто перебуває у

стані емоційної перевантаженості, що впливає на здатність до саморегуляції та контролю власних емоцій [39].

Емоційна нестабільність нерідко поєднується зі страхом соціальних контактів. Діти, які пережили травматичні події або вимушене переселення, можуть уникати активної взаємодії з однолітками, не проявляти ініціативи у спілкуванні, з обережністю ставитися до нових знайомств. У наукових публікаціях зазначається, що зміна соціального середовища та відсутність сформованого кола підтримки посилюють відчуття самотності та соціальної ізольованості [43]. Така поведінка виконує захисну функцію, однак може гальмувати процес соціальної інтеграції.

Страх соціальних контактів безпосередньо пов’язаний із порушенням базового почуття безпеки. Відповідно до законодавчого визначення, внутрішньо переміщені особи залишають місце проживання внаслідок збройного конфлікту або інших небезпечних обставин [58]. Для дитини це означає втрату стабільного життєвого простору, що формує відчуття захищеності та довіри до світу. Порушення цього базового відчуття може проявлятися у недовірі до нових дорослих, настороженості у спілкуванні та труднощах формування близьких стосунків.

Узагальнюючи, можна зазначити, що підвищена тривожність, емоційна нестабільність, страх соціальних контактів і порушення почуття безпеки становлять взаємопов’язаний комплекс психологічних проявів, характерних для дітей із внутрішньо переміщених сімей. Їх вираженість залежить від індивідуального досвіду дитини, підтримки родини та умов приймаючої громади. Розуміння цих психологічних особливостей є необхідним для подальшого аналізу педагогічних труднощів та специфіки соціальної адаптації дітей цієї категорії.

Адаптація дітей із внутрішньо переміщених сімей до нового закладу освіти є складним багатовимірним процесом, що охоплює емоційний, соціальний та навчальний компоненти. Зміна освітнього середовища супроводжується необхідністю прийняття нових правил, норм поведінки,

стилю взаємодії з педагогами та однолітками. Для дитини це означає не лише просторову зміну, а й перебудову внутрішньої системи відносин і смислів. Дослідники підкреслюють, що процес інтеграції дітей ВПО потребує спеціально організованого соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на зниження тривожності та формування відчуття безпеки [63].

Особливості адаптації значною мірою залежать від вікових закономірностей психічного розвитку. Відповідно до концепції когнітивного розвитку, дитина засвоює новий досвід через активну взаємодію з середовищем та перебудову наявних схем мислення [6]. Водночас у соціокультурному контексті навчання виступає процесом спільного конструювання значень у взаємодії з дорослими та однолітками [65]. Якщо освітнє середовище не враховує попередній травматичний досвід дитини, процес адаптації може затягуватися та супроводжуватися регресивними проявами поведінки.

Окремим аспектом є труднощі встановлення контактів з однолітками. Комунікативна компетентність формується поступово й потребує стабільного соціального середовища, у якому дитина може відпрацьовувати моделі взаємодії [53]. В умовах вимушеного переселення такі умови порушуються: дитина потрапляє в уже сформований колектив, де існують усталені мікрогрупи та неформальні лідери. Це може викликати почуття відчуження, невпевненості та зниження самооцінки.

Труднощі комунікації посилюються у випадках недостатнього розвитку мовленнєвих навичок або наявності мовленнєвих порушень. Мовлення є базовим інструментом соціальної взаємодії, що забезпечує встановлення контактів, вираження потреб і почуттів [8]. За наявності комунікативних бар’єрів дитина може уникати спілкування або демонструвати фрустраційні реакції. Наукові джерела вказують, що мовленнєві труднощі впливають не лише на академічну успішність, а й на емоційно-вольову сферу дитини [11].

У ситуації соціальної напруги можливими є прояви ізоляції. Дитина може обирати позицію спостерігача, уникати групових ігор, не ініціювати спілкування. Така стратегія часто має захисний характер і спрямована на

збереження психологічної рівноваги. Дослідники соціально-педагогічного супроводу дітей ВПО зазначають, що ізоляція може бути наслідком невирішених травматичних переживань та відсутності довіри до нового середовища [59].

Протилежною реакцією на труднощі інтеграції можуть бути прояви агресії. Відповідно до психосоціальної теорії розвитку, у кризових умовах дитина може переживати конфлікт між потребою в довірі та досвідом втрати стабільності [66]. Невміння конструктивно виражати емоції здатне трансформуватися у вербальну або фізичну агресію як спосіб самозахисту чи привернення уваги. Такі реакції часто маскують внутрішню тривогу та почуття безсилля.

Вирішальну роль у подоланні педагогічних і соціальних труднощів відіграє ігрова діяльність як провідний вид активності дитини. Гра створює безпечний простір для соціальної взаємодії, розвитку комунікативних умінь і формування соціальної компетентності. Через сюжетно-рольову взаємодію дитина навчається співпраці, розподілу ролей, регуляції поведінки та емпатії [28]. Таким чином, правильно організоване ігрове середовище сприяє м’якій інтеграції у новий колектив.

Отже, адаптація до нового закладу освіти, труднощі встановлення контактів та можливі прояви ізоляції або агресії утворюють взаємопов’язаний комплекс педагогічних і соціальних проблем. Їх подолання потребує системного підходу, що поєднує психологічну підтримку, розвиток комунікативної компетентності та використання ігрових технологій як засобу соціалізації. Лише за умов цілеспрямованого супроводу можна забезпечити повноцінну інтеграцію дитини ВПО у нове освітнє середовище.

Пережиті воєнні події, вимушене переселення, втрата звичного соціального оточення та досвід небезпеки суттєво впливають на формування комунікативних навичок дітей із внутрішньо переміщених сімей. Психотравмуючі обставини змінюють емоційний фон розвитку, впливають на рівень довіри до світу та готовність вступати у взаємодію. Дослідники

соціально-психологічного супроводу дітей, які постраждали внаслідок військових конфліктів, наголошують, що травматичний досвід може зумовлювати порушення соціальної активності та ускладнювати процес встановлення міжособистісних контактів [14].

Одним із найпоширеніших наслідків є замкненість. Дитина може свідомо або несвідомо обмежувати коло спілкування, уникати ініціювання контактів, демонструвати мінімальну мовленнєву активність. Така поведінка часто має захисний характер і спрямована на збереження внутрішньої стабільності в умовах невизначеності. У працях, присвячених соціальній адаптації дітей ВПО, зазначається, що замкненість може виступати формою психологічного самозахисту від повторного переживання травматичних подій [39; 63].

Замкненість негативно впливає на розвиток мовлення та комунікативної компетентності, адже саме активна взаємодія є основою формування мовленнєвих умінь. Відповідно до психолінгвістичних підходів, мовлення розвивається у процесі постійної соціальної практики, що передбачає діалог, обмін думками та емоційне залучення. Якщо дитина обмежує участь у спілкуванні, це може призводити до зниження словникового запасу, труднощів побудови зв’язних висловлювань та невпевненості у власних мовленнєвих можливостях.

Ще одним проявом впливу травматичного досвіду є зниження ініціативності у спілкуванні. Діти можуть чекати запрошення до взаємодії, не проявляти активності у грі, уникати лідерських ролей. З позицій вікової психології, ініціативність формується за умов підтримки, визнання та позитивного соціального підкріплення [46]. У ситуації нестабільності та емоційного напруження ця якість може тимчасово пригнічуватися, що відображається на загальному рівні соціальної активності дитини.

Зниження ініціативності також пов’язане з порушенням почуття довіри до соціального середовища. Якщо дитина пережила втрату дому або розлуку з близькими, це може вплинути на її здатність відкрито взаємодіяти з новими людьми. У дослідженнях проблем внутрішньо переміщених осіб

підкреслюється, що нестача стабільності та передбачуваності посилює обережність у контактах і формує установку на уникнення активної взаємодії [35].

Труднощі групової взаємодії є ще одним суттєвим наслідком пережитих подій. Дитині складно включатися у спільну діяльність, домовлятися про правила гри, дотримуватися соціальних норм групи. Соціально-комунікативна компетентність передбачає здатність до кооперації, емпатії та регуляції власної поведінки відповідно до ситуації [29]. Порушення емоційної рівноваги може ускладнювати ці процеси, що проявляється у конфліктах або, навпаки, у пасивному відстороненні від колективної діяльності.

Таким чином, пережиті травматичні події істотно трансформують комунікативну сферу дітей із внутрішньо переміщених сімей. Замкненість, зниження ініціативності та труднощі групової взаємодії є взаємопов’язаними проявами порушення соціальної активності. Розуміння цих особливостей є необхідною передумовою для подальшої організації цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки та створення умов для відновлення повноцінного комунікативного розвитку дитини.

Підсумовуючи аналіз психолого-педагогічних особливостей дітей із внутрішньо переміщених сімей, можна констатувати, що їхній розвиток відбувається в умовах значних соціальних і емоційних змін. Пережиті травматичні події, втрата стабільного життєвого середовища, порушення почуття безпеки та соціальної підтримки формують специфічні психологічні прояви, серед яких підвищена тривожність, емоційна нестабільність, страх соціальних контактів, а також труднощі у формуванні комунікативної активності. Ці фактори суттєво впливають на здатність дітей до самостійної взаємодії з однолітками та дорослими, що робить їх соціально вразливою категорією.

Однією з ключових проблем є порушення комунікативної сфери: замкненість, зниження ініціативності та труднощі групової взаємодії. Такі прояви зумовлені не лише психологічним захистом від повторного

травматичного досвіду, а й недостатнім соціальним досвідом у новому колективі. Відповідно, для ефективної підтримки дітей ВПО важливим є цілеспрямований психолого-педагогічний супровід, який включає розвиток мовленнєвої та комунікативної компетентності, створення безпечного емоційного середовища та використання ігрових і інтерактивних методик як засобів соціалізації.

Отже, розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей із внутрішньо переміщених сімей дозволяє визначати пріоритети педагогічної підтримки, своєчасно виявляти труднощі адаптації та формувати стратегії розвитку комунікативних умінь і соціальної компетентності. Такий підхід забезпечує комплексну роботу над гармонізацією емоційного стану дитини та сприяє її успішній інтеграції у нове соціальне і освітнє середовище.

1.3. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок у дитячому віці

Гра є однією з найприродніших і найефективніших форм діяльності дитини, яка забезпечує її всебічний розвиток і становлення соціальних компетентностей. У процесі гри дитина опановує навички взаємодії, вчиться висловлювати власні думки та почуття, домовлятися з іншими і враховувати їхні інтереси. Особливо актуальним застосування гри стає для дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, адже вона створює безпечний простір для емоційного розвантаження, відновлення довіри до соціального оточення та поступового відпрацювання комунікативних умінь, необхідних для успішної інтеграції в групу однолітків.

Гра у дитячому віці розглядається як провідна діяльність, через яку відбувається формування базових психічних, соціальних та комунікативних навичок. Вона дозволяє дитині досліджувати навколишній світ, моделювати різні життєві ситуації та експериментувати з власною поведінкою у безпечному середовищі. Ігрова діяльність забезпечує розвиток когнітивної гнучкості,

самостійності та критичного мислення, що є важливим для соціалізації та подальшого навчання.

Діяльність дитини здійснюється як у межах закладу освіти, так і в сімейному середовищі, де вона залучена до різних форм активності – ігрової, пізнавальної, комунікативної, побутової та елементарної трудової. Усі ці види діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного. Взаємодія, як співдія, співдіяння, та взаємний зв'язок між предметами в дії, передбачає не лише обмін діями, а й погодження дії між ким, чим-небудь [44]. У цьому контексті ігрова ситуація виступає своєрідним соціально-педагогічним простором, у якому дитина вчиться співпрацювати, домовлятися, дотримуватися правил та брати до уваги позицію іншого.

Саме в грі відбувається природне засвоєння норм і моделей соціальної поведінки. Діти поступово починають орієнтуватися на правила, що регулюють спільну діяльність, і не лише виконують їх, а й усвідомлюють їхній зміст. Розуміння значення правил сприяє розвитку довільності поведінки, самоконтролю та здатності регулювати емоційні реакції у різних життєвих ситуаціях. У межах ігрових відносин діти легше опановують нормативну поведінку, оскільки вона не нав'язується зовні, а приймається як умова збереження ігрового сюжету та партнерських стосунків [2]. Завдяки цьому гра стає своєрідною підготовкою до реальних соціальних взаємин, формуючи в дитини готовність до встановлення конструктивних і нормативно впорядкованих стосунків у повсякденному житті.

У дитячому віці гра постає не як звичайна форма дозвілля, а як складний і багатовимірний простір соціальної взаємодії, у межах якого дитина опановує основи міжособистісних стосунків, соціальних норм і моделей поведінки. У процесі гри відбувається своєрідне «проживання» соціальних ролей, що дозволяє дитині безпечно апробувати різні способи взаємодії з оточенням, засвоювати правила співжиття та формувати уявлення про себе й інших. Саме тому в психологічних дослідженнях дитячого розвитку гра розглядається як важливий механізм соціалізації, що впливає не лише на поведінкові прояви, а й

на емоційну сферу, пізнавальні процеси та цілісне світосприйняття дитини [18].

Розвиток особистості в дитинстві має поетапний характер, і кожному віковому періоду відповідає певний провідний вид діяльності, який визначає специфіку психічного становлення. Перехід від одного етапу до іншого супроводжується зміною домінуючої діяльності, що зумовлює появу нових психологічних новоутворень, форм поведінки та способів взаємодії зі світом. Кожен віковий період характеризується власною структурою активності, яка визначає провідні інтереси, мотиви та способи самовираження дитини. У цьому контексті гра виступає не лише природною потребою дитинства, а й ключовим чинником формування особистості, оскільки саме через неї відбувається активне освоєння соціальної реальності та становлення базових комунікативних і соціальних умінь.

Досліджуючи феномен дитячої гри, С. Русова наголошувала на її потужному виховному потенціалі та соціалізуючій функції. На її переконання, саме в умовах ігрової взаємодії формується почуття товариськості, розвивається громадянська дисципліна, закладаються основи колективізму та відповідального ставлення до інших. Участь у спільних іграх сприяє засвоєнню норм співжиття, прийняттю правил групи, умінню співвідносити власні бажання з інтересами однолітків. Через ігрову діяльність дитина поступово вчиться контролювати свою поведінку, дотримуватися встановлених домовленостей, визнавати права інших учасників взаємодії. Таким чином, гра виступає ефективним засобом морального виховання та підготовки до життя в соціумі, оскільки саме в ній природно поєднуються емоційність, активність і нормативність поведінки [7].

В. Сухомлинський розглядав гру як необхідну умову повноцінного інтелектуального, морального й духовного розвитку дитини. У праці «Серце віддаю дітям» він підкреслював, що без гри неможливий гармонійний розумовий розвиток, адже саме вона відкриває перед дитиною багатство навколишнього світу. Педагог образно називав гру «світлим вікном», через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень і понять про життя. У процесі

гри дитина не лише відтворює побачене, а й активно осмислює його, порівнює, узагальнює, фантазує. Ігрова діяльність стимулює розвиток мислення, уяви, мовлення, формує пізнавальний інтерес і творчу ініціативу. Водночас вона сприяє вихованню моральних якостей, відповідальності та здатності діяти відповідно до прийнятих правил, що робить її універсальним засобом розвитку особистості [60].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях також підкреслюється, що потреба в обміні думками, емоціями та враженнями найбільш природно реалізується саме в ігровій діяльності. У процесі спільної гри діти вчаться узгоджувати власні наміри з позицією партнерів, домовлятися про правила, розподіляти ролі та обговорювати перебіг подій. Така взаємодія формує здатність до конструктивного діалогу, розвитку аргументації та врахування альтернативних точок зору. Під час гри діти набувають досвіду колективного обговорення, аналізу життєвих ситуацій, оцінювання вчинків персонажів і власних дій. Це сприяє розвитку рефлексії, мовленнєвої активності та соціальної відповідальності. Завдяки ігровому середовищу комунікативні вміння формуються невимушено, у природному для дитини темпі, що підсилює їхню стійкість і ефективність у подальших реальних взаєминах.

Дослідники підкреслюють, що гра є засобом психолого-педагогічного впливу на розвиток дитини. Участь у іграх сприяє розвитку саморегуляції, здатності до планування дій та адаптації до нових соціальних умов. Через гру дитина оволодіває соціальними нормами, учиться співпрацювати з іншими та враховувати потреби партнерів по грі, що закладає основи комунікативної компетентності [31].

Гра має значний емоційний потенціал. У процесі ігор дитина переживає різні емоційні стани у безпечному середовищі, що знижує тривожність і сприяє розвитку емоційної стійкості. Для дітей із особливими життєвими обставинами та вимушено переселених родин гра виступає засобом психологічної підтримки та соціальної інтеграції, допомагаючи адаптуватися до нових умов [38].

Психолого-педагогічний потенціал гри також проявляється у

мовленнєвому розвитку. Гра стимулює практику мовлення, розширює словниковий запас, сприяє опануванню граматичних конструкцій та формує навички діалогічного спілкування. Ігри забезпечують природний контекст для формування мовної особистості, активізують пізнавальну активність і мотивацію до спілкування.

Важливою є роль гри у розвитку творчого мислення. Ігри стимулюють уяву, дозволяють дитині створювати власні моделі дій і вирішувати проблеми у вигаданих ситуаціях [5]. У процесі гри дитина навчається прогнозувати наслідки власних дій та застосовувати здобуті знання в нових обставинах, що формує когнітивну гнучкість та адаптивні навички.

Гра виконує і соціально-педагогічну функцію. Ігри допомагають дитині засвоїти правила спільної діяльності, домовлятися, співпрацювати та регулювати власну поведінку у колективі. Через такі ігри формується здатність до емпатії, взаємодії з іншими та нормальної соціальної поведінки, що є особливо важливим для дітей із розладами розвитку або дітей внутрішньо переміщених сімей.

Крім комунікативних навичок, гра розвиває і соціальні компетенції. Дослідження І. Трубавіної та Г. Шайдеманн свідчать, що активна участь у іграх формує навички співпраці, підвищує соціальну адаптивність та допомагає дитині брати на себе відповідальність за результати спільної діяльності [62; 63]. Це створює передумови для успішної інтеграції у дитячий колектив та суспільство загалом.

Таким чином, гра виступає ключовим інструментом психолого-педагогічного розвитку дитини. Вона об’єднує когнітивний, емоційний та соціальний аспекти діяльності, сприяє формуванню мовленнєвих і комунікативних навичок, розвитку творчого мислення та саморегуляції. Особливо важливим є її застосування для дітей у кризових ситуаціях, включаючи внутрішньо переміщені родини, де гра забезпечує підтримку, адаптацію та комплексний розвиток особистості.

Серед різноманіття ігрової діяльності дітей виокремлюють сюжетно-

рольові, режисерські, будівельно-конструктивні, рухливі, музичні, театралізовані ігри, ігрове експериментування та інші форми творчої активності. Кожен із цих видів має власну структуру, зміст і педагогічний потенціал, однак усі вони об’єднані спільною характеристикою – створенням умов для активної взаємодії дитини з однолітками та дорослими. Особливу привабливість для дітей мають саме сюжетні ігри, у яких відбувається розподіл ролей, обговорення змісту гри, добір атрибутів, костюмів, мовленнєвих реплік. Такий процес спільного планування і реалізації ігрового задуму активізує мовленнєву взаємодію, формує здатність домовлятися, узгоджувати дії та враховувати позицію партнера. У ході гри діти не лише обмінюються інформацією, а й навчаються слухати одне одного, коригувати власні висловлювання відповідно до ситуації, що безпосередньо впливає на розвиток комунікативних навичок [45].

Рольові ігри передбачають виконання дитиною певної соціальної ролі (лікаря, вчителя, продавця, мандрівника тощо), що дає можливість моделювати реальні комунікативні ситуації, наближені до життєвого досвіду. У процесі такої гри дитина входить у соціальну позицію іншої людини, засвоює мовленнєві зразки, характерні для відповідної ролі, вчиться формулювати запитання, давати пояснення, висловлювати прохання чи зауваження. Водночас рольова взаємодія сприяє формуванню вміння будувати діалог, підтримувати розмову, дотримуватися норм ввічливості. Як зазначає Л. Токарєва, рольова гра створює сприятливі умови для формування соціальної компетентності та навичок міжособистісної взаємодії, оскільки дитина вчиться діяти відповідно до соціальних очікувань і норм [61].

Сюжетно-рольові ігри є більш складною формою ігрової діяльності, оскільки поєднують розгортання сюжету та взаємопов’язані ролі кількох учасників. У таких іграх формується здатність вибудовувати послідовність подій, логічно пов’язувати власні висловлювання з репліками інших дітей, підтримувати цілісність ігрової ситуації. Активно розвивається діалогічне мовлення, уміння ставити уточнювальні запитання, аргументувати позицію,

домовлятися щодо зміни сюжету. Сюжетно-рольова гра сприяє формуванню комунікативних навичок, адже дитина постійно співвідносить свої дії та слова з поведінкою партнерів, навчається гнучкості й адаптивності у спілкуванні [28].

Важливим різновидом є ігри-драматизації та театралізовані ігри, у яких дитина відтворює літературний сюжет або створює власну інтерпретацію подій. Така діяльність потребує виразного мовлення, інтонаційної точності, уміння передати емоційний стан персонажа через слово, міміку й жести. У процесі драматизації діти вчаться розуміти мотиви поведінки героїв, співпереживати їм, що сприяє розвитку емпатії та емоційного інтелекту. М. Листопад наголошує, що ігри-драматизації активізують мовленнєву ініціативу дітей, стимулюють творче самовираження та формують здатність до емоційно забарвленого спілкування [33].

Дидактичні ігри мають чітко визначену навчальну мету й поєднують пізнавальний зміст із ігровою формою, що забезпечує природну мотивацію до мовленнєвої активності. У таких іграх діти виконують завдання, пов’язані з добором слів, складанням речень, розв’язанням мовленнєвих ситуацій, що сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню граматично правильного мовлення. Крім того, дидактична гра стимулює розвиток зв’язного мовлення та вміння логічно викладати думки. Саме через ігрову форму навчальний матеріал засвоюється більш ефективно, оскільки дитина перебуває в активній позиції учасника комунікації [23; 34].

Кооперативні ігри орієнтовані на досягнення спільного результату, що потребує узгодження дій, взаємодопомоги та розподілу обов’язків між учасниками. У процесі такої взаємодії діти навчаються слухати одне одного, враховувати інтереси партнерів, приймати спільні рішення, конструктивно розв’язувати суперечності. Формується відповідальність за спільну справу та здатність діяти в команді. Кооперативна взаємодія у грі сприяє розвитку соціальної компетентності, підвищує рівень довіри між дітьми та формує позитивний досвід співпраці [31].

Будівельно-конструктивні ігри також мають значний комунікативний

потенціал, оскільки передбачають спільне планування, обговорення ідей та узгодження послідовності дій. Під час створення спільної конструкції діти висловлюють пропозиції, аргументують вибір матеріалів, домовляються про розподіл ролей у процесі роботи. Така взаємодія сприяє розвитку мовленнєвого планування, уміння переконувати, відстоювати власну позицію та водночас враховувати думку інших. Дослідники зазначають, що будівельно-конструктивна діяльність поєднує пізнавальну активність із соціальною взаємодією, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності [12].

Рухливі та музичні ігри сприяють розвитку не лише фізичної активності, а й невербальної комунікації, координації дій та здатності діяти узгоджено в групі. Через ритм, спільні рухи, синхронізацію дій формується відчуття партнерства та емоційної єдності. Діти вчаться реагувати на сигнали інших, дотримуватися правил, підтримувати командний дух. Т. Дуткевич підкреслює, що рухлива гра активізує соціальні контакти, сприяє формуванню позитивних міжособистісних стосунків та знижує напруження у взаємодії [19].

Окрему групу становлять ігрові технології та гейміфіковані форми навчання, які поєднують традиційні ігрові елементи з освітніми завданнями. Вони створюють умови для підвищення залученості дітей до навчального процесу, стимулюють ініціативність і комунікативну активність. Навчання на основі гри підвищує мотивацію дітей до взаємодії та сприяє формуванню навичок співпраці. Подібні підходи спрямовані на розвиток soft skills, серед яких комунікативність посідає провідне місце, оскільки саме вона забезпечує ефективну взаємодію в сучасному соціальному середовищі [32].

Таким чином, різні види ігор – рольові, сюжетно-рольові, дидактичні, кооперативні, театралізовані, будівельно-конструктивні, рухливі та інноваційні ігрові форми – створюють багатовимірний простір для розвитку комунікативних навичок дитини. Кожен із зазначених видів по-своєму впливає на формування мовленнєвих, соціальних та емоційно-комунікативних умінь, забезпечуючи комплексний характер розвитку особистості. Саме через

різноманітність ігрової діяльності відбувається гармонійне становлення здатності дитини до повноцінної взаємодії з оточенням.

Гра виступає багатовимірним механізмом впливу на розвиток комунікативних навичок дитини, оскільки інтегрує мовленнєву активність, соціальну взаємодію, емоційні переживання та пізнавальні процеси в єдину систему діяльності. У межах ігрової ситуації дитина не просто обмінюється репліками, а вступає в цілеспрямовану взаємодію, де кожне слово має змістове навантаження, пов’язане з роллю, сюжетом або спільним задумом. Досягнення ігрової мети стає можливим лише за умови узгодження дій, пояснення намірів, обговорення умов та результатів діяльності. Саме тому гра розглядається як природне середовище формування комунікативної компетентності, у якому мовлення розвивається не ізольовано, а в контексті живого спілкування [3]

Одним із провідних механізмів впливу гри є формування діалогічного мовлення. У процесі сюжетно-рольової, театралізованої чи дидактичної гри дитина постійно перебуває в ситуації необхідності вступати в діалог: ставити запитання, уточнювати деталі, реагувати на висловлювання партнера, підтримувати логіку розмови. Діалог у грі має функціональний характер – він зумовлений потребою розгортання сюжету або виконання ролі. Це створює внутрішню мотивацію до спілкування, що значно підвищує його результативність. За Ж. Піаже, саме у взаємодії з однолітками мовлення дитини поступово соціалізується, стає орієнтованим на співрозмовника, а не лише на власні переживання [69].

Формування діалогу в ігровому середовищі передбачає розвиток не тільки мовленнєвих, а й когнітивних та соціальних умінь. Дитина навчається слухати, очікувати своєї черги, враховувати контекст ситуації, добирати відповідні мовленнєві засоби. У таких умовах відбувається збагачення словникового запасу, удосконалення граматичної будови мовлення, розвиток інтонаційної виразності. Крім того, формується комунікативна ініціативність – здатність самостійно розпочинати розмову, підтримувати її та завершувати відповідно до ситуації [25].

Не менш важливим механізмом є розвиток співпраці, що реалізується в колективних формах гри. Кооперативні ігри, спільне моделювання сюжетів або створення ігрових об’єктів потребують розподілу ролей, узгодження плану дій та прийняття спільних рішень. У таких умовах дитина поступово опановує навички командної взаємодії, відповідальності за результат, здатності поступатися або відстоювати позицію аргументовано. Теоретичні підходи до аналізу гри як системи правил підкреслюють, що саме структура ігрової взаємодії формує соціальну впорядкованість поведінки.

У процесі співпраці діти навчаються враховувати інтереси інших, регулювати власні імпульси, шукати компроміси та долати суперечності без агресії. Таке середовище сприяє формуванню соціально-комунікативної компетентності як здатності ефективно діяти у групі. Саме у спільній діяльності відбувається становлення емпатії, взаємної підтримки та почуття причетності до колективу. Гра у цьому контексті виступає моделлю соціального життя у мініатюрі.

Окремої уваги заслуговує механізм зниження тривожності через ігрову діяльність. Умовний характер гри створює психологічно безпечний простір, у якому дитина може експериментувати з поведінкою без страху реальних наслідків. Можливість помилятися, змінювати ролі, пробувати нові способи взаємодії сприяє формуванню впевненості у власних силах. За Е. Еріксоном, у дитячому віці надзвичайно важливим є розвиток відчуття компетентності, яке закладає основу позитивної самооцінки [66].

Ігрова діяльність дозволяє дитині переживати ситуації успіху, отримувати підтримку однолітків і дорослих, що поступово знижує рівень внутрішнього напруження. Особливо це значуще для дітей, які мають негативний досвід соціальної взаємодії або пережили стресові події. У межах соціально-педагогічного супроводу гра розглядається як засіб стабілізації емоційного стану та відновлення довіри до соціального середовища [13].

Зниження тривожності через гру тісно пов’язане з подоланням мовленнєвих бар’єрів. Діти, які уникають спілкування через страх осуду або

невпевненість, у грі почуваються більш розкутими, оскільки рольова позиція ніби «знімає» відповідальність за власні слова. Атмосфера прийняття, емоційної підтримки та партнерства сприяє активізації мовленнєвої ініціативи й поступовому розширенню кола спілкування [22].

Ще одним суттєвим механізмом є емоційне розвантаження, яке забезпечує психоемоційну рівновагу дитини. У процесі гри дитина має змогу відкрито виражати емоції – радість, здивування, співпереживання, хвилювання. Така емоційна експресія сприяє гармонізації внутрішнього стану та формуванню емоційної культури спілкування. Використання ігрових форм, що включають елементи символічного відтворення подій, позитивно впливає на здатність дитини усвідомлювати й вербалізувати власні почуття [72].

Емоційне розвантаження у грі пов’язане також із розвитком наративних умінь, адже створення сюжетів і програвання ситуацій дозволяє дитині осмислювати власний досвід через історії. За Дж. Брунером, саме через наратив людина структурує реальність і формує смисли [65]. У цьому контексті гра стає простором, де дитина інтегрує пережиті події у цілісну картину світу, що сприяє її комунікативній відкритості та готовності до взаємодії.

Сучасні дослідження також підтверджують, що навчання на основі гри підвищує залученість дітей у спільну діяльність та стимулює активність мовленнєвої взаємодії. Підхід game-based learning розглядається як ефективний спосіб формування комунікативних і соціальних навичок у дітей різного віку [64]. Таким чином, гра через формування діалогу, розвиток співпраці, зниження тривожності та забезпечення емоційного розвантаження виступає цілісним психолого-педагогічним механізмом розвитку комунікативної компетентності, що має системний і довготривалий вплив на становлення особистості.

Гра має особливе значення для дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, адже вона

- відіграє важливу терапевтичну та реабілітаційну роль, допомагаючи дітям відновити почуття нормальності та радості після пережитих ними втрат, переміщень і травм;

- допомагає дітям з числа переміщених осіб та дітям, які пережили втрату, насильство, жорстоке поводження або експлуатацію подолати емоційний біль і відновити контроль над своїм життям;

- допомагає дітям відновити почуття ідентичності, осмислити те, що з ними сталося, і дати їм змогу відчути радість та задоволення;

- пропонує дітям можливість долучитися до колективного досвіду, відновити почуття особистої цінності та самоповаги, дослідити власні творчі здібності та відчути зв’язок і приналежність [26].

Діти, що переживають стрес, втрату рідних або зміну місця проживання, часто відчувають емоційне напруження та невпевненість у собі. Ігрова діяльність дозволяє їм на короткий час залишити реальні проблеми позаду та опинитися у світі, де вони можуть самостійно визначати події, обирати ролі і контролювати взаємодію. Це створює відчуття безпеки та захищеності, а також сприяє формуванню стійких механізмів адаптації до стресових ситуацій.

Через гру діти можуть символічно відтворювати власні переживання та складні життєві події у доступній для розуміння формі. Наприклад, сюжетні ігри чи рольові вправи дозволяють дитині «переживати» конфлікти, страхи або втрати у безпечному середовищі, де вона не піддається реальним небезпекам. Таке «трансформування» травматичного досвіду у символічну форму допомагає знизити інтенсивність негативних емоцій і сприяє розвитку емоційної регуляції. Крім того, дитина вчиться називати свої почуття, висловлювати думки та співпереживати іншим, що закладає фундамент для здорової психологічної саморегуляції.

Важливою є і соціалізуюча функція гри для дітей, які пережили зміни у сімейному чи соціальному середовищі. Спільна гра з однолітками чи дорослими створює природні умови для формування довіри, взаєморозуміння та комунікаційних навичок. Дитина отримує можливість практикувати соціальні ролі, навчатися взаємодії, домовленостей, співпраці та розв’язання конфліктів у безпечному контексті [41]. Така практика зменшує ризик соціальної ізоляції та допомагає дитині відчути себе частиною спільноти, що є

критично важливим для адаптації та розвитку позитивної самооцінки.

Гра також сприяє розвитку впевненості у власних можливостях і формуванню позитивного образу себе. Діти отримують нагоду проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за сюжетні рішення та досягати невеликих успіхів, що зміцнює почуття власної значущості. Кожен позитивний результат у грі, будь-то похвала однолітків чи дорослих або успішне виконання завдання, підсилює внутрішню мотивацію, підтримує емоційне благополуччя та формує стійкі комунікативні навички. Це особливо важливо для дітей, які пережили травму або втрати, адже гра надає їм можливість відчути контроль і самостійність у світі, який здається нестабільним.

Отже, для дітей, що опинилися у складних життєвих обставинах, гра виступає ефективним засобом розвитку комунікативних навичок, оскільки вона поєднує навчальну та емоційну функції, створюючи природне середовище для соціальної взаємодії. Під час гри дитина набуває досвіду ведення діалогу, узгодження своїх намірів з іншими, освоює правила співпраці та вчиться реагувати на емоції однолітків. Така діяльність дозволяє формувати не лише мовленнєві навички, а й соціальні компетенції, що є основою ефективної взаємодії у колективі.

Крім того, гра забезпечує емоційне розвантаження та знижує рівень тривожності, створюючи комфортні умови для навчання та розвитку. Завдяки природній зацікавленості та активній участі дітей у ігровому процесі розвиток комунікативних навичок відбувається органічно, без тиску та примусу. Тому гра є ефективним і психологічно обґрунтованим засобом формування мовленнєвих, соціальних і емоційних компетенцій у дітей.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ ЗАСОБАМИ ГРИ

2.1. Методика й організація проведення дослідження

Метою експериментальної роботи є теоретичне обґрунтування, розробка та практична перевірка ефективності ігрових засобів у процесі розвитку комунікативних навичок дітей, які мають досвід внутрішнього переміщення.

Відповідно до мети були визначені такі завдання експерименту:

1) Визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей.

2) Провести первинну діагностику (констатувальний зріз) для виявлення особливостей спілкування та комунікативних бар'єрів у досліджуваної категорії дітей.

3) Розробити та впровадити програму ігрової діяльності, спрямовану на стимуляцію мовленнєвої активності, розвиток емпатії та навичок кооперації.

4) Здійснити порівняльний аналіз результатів до і після впровадження ігрової роботи для оцінки її ефективності.

Організація дослідження здійснювалася у три етапи:

Констатувальний етап: передбачав підбір діагностичного інструментарію та визначення вихідного рівня комунікативного розвитку дітей внутрішньо переміщених сімей експериментальної та контрольної груп.

Формувальний етап: полягав у безпосередньому проведенні ігрових занять у експериментальній групі, спрямованих на корекцію комунікативних труднощів та розвиток навичок взаємодії.

Контрольний етап: включав повторну діагностику, аналіз отриманих даних та формулювання висновків про результативність проведеної роботи.

Експериментальна робота проводилося на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Балабинський ліцей «Престиж» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області. У експерименті взяли участь 27 дітей молодшого шкільного віку (2-3 класи) та їх батьки (27 осіб), які мають статус ВПО. Для забезпечення достовірності результатів діти були розподілені на дві групи: експериментальну (13 дітей другого класу) та контрольну (14 дітей третього класу).

З метою комплексного вивчення особливостей комунікативного розвитку дітей внутрішньо переміщених сімей було визначено три взаємопов’язані критерії, які відображають різні сторони комунікативної діяльності: когнітивно-мовленнєвий, емоційно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативні навички не лише як мовленнєву активність, а як цілісну систему знань, емоційних установок і практичних умінь взаємодії.

1. Когнітивно-мовленнєвий критерій. Відображає знання дитини про етичні норми спілкування та її здатність використовувати мовлення як інструмент налагодження контактів у новому середовищі.

Показники:

- знання норм мовленнєвого етикету та правил звернення до однолітків і дорослих;
- усвідомлення алгоритмів поведінки у типових комунікативних ситуаціях;
- здатність чітко й логічно висловлювати думку під час розв'язання вербальних задач;
- розуміння змісту зверненого мовлення та адекватність відповідей.

2. Емоційно-мотиваційний критерій. Визначає внутрішню психологічну готовність дитини до взаємодії та рівень емоційної напруги, зумовленої досвідом переміщення.

Показники:

- індекс комунікативної тривожності;
- здатність до емпатії та розрізнення емоційних станів партнерів по грі;

- наявність мотивації до встановлення нових соціальних контактів;
- емоційне ставлення до конфліктних сюжетів та пошук гуманних шляхів їх розв'язання.

3. Діяльнісно-поведінковий критерій. Характеризує практичне втілення комунікативних навичок у реальних умовах спільної діяльності та соціальне становище дитини в групі.

Показники:

- рівень розвитку кооперації;
- здатність до взаємодопомоги та обміну ресурсами;
- соціальний статус дитини в новому колективі;
- уміння ініціювати гру та підтримувати черговість дій у колективі.

На основі визначених критеріїв було виокремлено три рівні сформованості комунікативних навичок: високий, середній та низький.

Високий рівень (достатній) характеризується вираженою потребою дитини у спілкуванні та стабільно позитивним емоційним фоном. Дитина легко адаптується до нових соціальних умов, виявляє відкритість та ініціативність у стосунках із дорослими й однолітками. У колективі вона посідає сприятливе статусне становище, користується повагою друзів. Мовлення дитини вільне, змістовне та емоційно виразне; вона чітко дотримується етичних норм і правил мовленнєвого етикету. У спільній діяльності дитина демонструє високу здатність до кооперації: вміє слухати партнера, узгоджувати власні інтереси з груповими та конструктивно розв'язувати конфлікти.

Середній рівень (задовільний) притаманний дітям, які загалом налаштовані на контакт, проте виявляють обережність або вибірковість у спілкуванні. Ініціативність має нестійкий характер: дитина частіше відгукується на пропозиції інших, ніж пропонує ідеї сама. У взаємодії часто займає позицію виконавця, схильна до наслідування. Знання норм поведінки сформовані, але їх застосування залежить від емоційного стану або підтримки з боку дорослого. У ситуаціях співпраці дитина може діяти дещо відособлено, іноді виникають труднощі в узгодженні спільних дій. Почуття впевненості у

новому середовищі розвинене помірно, що проявляється у періодичній сором'язливості або мовленнєвій стриманості.

Низький рівень (недостатній) визначається наявністю стійких комунікативних бар’єрів, замкненістю та схильністю до соціальної ізоляції. Дитина займає пасивну позицію «стороннього спостерігача», уникає активного втручання в ігрові ситуації. Комунікативна діяльність супроводжується високим рівнем емоційної напруги та тривожності, що призводить до уникання зорового контакту та мінімізації мовленнєвих висловлювань. Вміння домовлятися та співпрацювати практично не проявляється; будь-яке ускладнення взаємодії провокує або конфлікт, або повний вихід із контакту. Знання про правила спілкування мають фрагментарний характер, а потреба у визнанні та прийнятті блокується страхом перед новим оточенням.

Для об’єктивного визначення рівня сформованості комунікативних навичок за кожним із визначених критеріїв було дібрано наступні психодіагностичні методики:

І. Для когнітивно-мовленнєвого критерію:

1. Метод систематизованого спостереження, який дозволяє оцінити здатність дитини формулювати думки, розуміти мовлення дорослого та використовувати вербальні засоби в природних умовах гри.

Мета методу: виявлення особливостей комунікативної активності, культури спілкування та здатності дитини до налагодження міжособистісних контактів у групі однолітків.

Спостереження проводиться дискретно (непомітно для дітей) протягом кількох днів у різні режимні моменти: під час самостійної ігрової діяльності, колективних занять та на прогулянці. Фіксуються мовленнєві та поведінкові реакції дитини у спеціальному протоколі, за такими параметрами:

- ініціативність: чи є дитина ініціатором розмови, чи лише відповідає на звернення;
- чутливість до партнера: здатність слухати, реагувати на настрій іншого, враховувати його відповіді;

- засоби спілкування: переважання вербальних (слова) чи невербальних (жести, міміка) засобів;

- емоційне забарвлення: домінування позитивних, нейтральних або негативних емоцій у процесі взаємодії.

Аналіз отриманих даних дозволяє розподілити результати за якісними критеріями, що відповідають рівням сформованості комунікативних навичок.

Комунікативна активність та ініціативність дитини в умовах вільної діяльності визначає її роль у колективі та готовність до соціальної інтеграції. При високому рівні дитина самостійно створює ігрове середовище, пропонує теми для розмов та легко взаємодіє як з однолітками, так і з дорослими. Середній рівень виявляється у вибірковій активності, коли дитина вступає в контакт переважно після звернення до неї або у колі добре знайомих осіб, займаючи позицію веденого. Для низького рівня характерна виражена пасивність, схильність до ігор наодинці та мінімізація мовленнєвих реакцій, що свідчить про серйозні внутрішні бар'єри у встановленні нових зв'язків.

Культура мовленнєвого спілкування відображає здатність дитини використовувати вербальні засоби для конструктивної взаємодії та вирішення суперечок. Високий рівень передбачає вільне та доречне вживання етикетних норм, вміння аргументувати власну позицію та вести діалог без проявів агресії. Діти із середнім рівнем володіють базовими правилами ввічливості, проте використовують їх лише за нагадуванням дорослого, а їхні висловлювання часто є ситуативними та недостатньо розгорнутими. На низькому рівні спостерігається дефіцит навичок діалогу: дитина або зовсім боїться висловлюватися, або замінює мовлення агресивною жестикуляцією та вигуками, не вміючи домовлятися з партнерами по грі.

Емоційне реагування в процесі комунікації є ключовим індикатором психологічної адаптації, особливо для дітей із досвідом внутрішнього переміщення. Оптимальний стан характеризується розкутістю рухів, адекватною мімікою та відкритістю до нового соціального досвіду без ознак напруження. У дітей із проявами комунікативних труднощів часто

спостерігається тривожність, що виражається у тихому голосі, униканні погляду співрозмовника та надмірній скутості рухів. У найбільш складних випадках виникає так звана «комунікативна загальмованість», коли дитина використовує мовленнєве та поведінкове самообмеження як захисний механізм від непередбачуваності нового соціального середовища.

2. Методика «Закінчи речення» (модифікована) (див. додаток А).

Мета методики: виявлення рівня знань дитини про норми мовленнєвого етикету, правил культури поведінки та способів конструктивного вирішення комунікативних ситуацій.

Діагностика проводиться в індивідуальній формі у спокійній обстановці. Дитині пропонується послухати початок речення, що описує типову побутову або ігрову ситуацію, та самостійно закінчити його, спираючись на власний досвід або уявлення про те, як «потрібно» вчинити. Методика включає незавершені фрази, що охоплюють різні аспекти взаємодії

Аналіз відповідей дозволяє кількісно та якісно оцінити знання дитини, за якими виставляються бали, що відповідають трьом рівням:

Високий рівень фіксується, якщо дитина дає розгорнуті, етично правильні відповіді, що демонструють володіння різними мовленнєвими формами (прохання, вибачення, подяка). Відповіді свідчать про те, що дитина розуміє соціальні норми та орієнтована на конструктивну співпрацю без проявів агресії чи надмірної сором’язливості. Наприклад, на запитання про іграшку дитина відповідає: «Я підійду і ввічливо запитаю, чи можна погратися разом або помінятися іграшками».

Середній рівень характеризується правильними за суттю, але лаконічними або стереотипними відповідями. Дитина знає загальні правила етикету («скажу дякую», «попрошу»), проте їй важко пояснити мотив своєї дії або знайти вихід із конфліктної ситуації без сторонньої допомоги. Іноді відповіді відображають пасивну позицію: дитина не намагається діяти самостійно, а каже, що «піде поскаржиться вихователю» або «буде чекати, поки іграшку віддадуть».

Низький рівень виявляється у повній відсутності знань про норми етикету або у виборі неконструктивних способів поведінки. Дитина або відмовляється закінчувати речення (мовленнєве уникання), або пропонує імпульсивні, агресивні варіанти вирішення ситуацій (наприклад: «просто заберу іграшку», «штовхну», «буду плакати»). Такі відповіді свідчать про несформованість комунікативної культури та високий рівень внутрішньої напруженості, що блокує засвоєння соціальних правил.

II. Для емоційно-мотиваційного критерію:

3. Методика «Обери потрібне обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен [40].

Методика спрямована на виявлення рівня тривожності дитини як базової перешкоди у спілкуванні. В основі методу лежить використання 14 схематичних малюнків, що відтворюють типові для життя дитини ситуації: спілкування з однолітками, контакт із дорослими, режимні процеси та моменти самотності. Особливістю малюнків є відсутність промальованого обличчя у головного героя, замість якого дитині пропонується обрати одну з двох карток-масок: «радісну» (усміхнену) або «сумну» (тривожну).

Під час діагностики дитина має визначити емоційний стан персонажа на кожному малюнку. Оскільки завдання має проективний характер, вибір усміхненого чи сумного обличчя трактується як проекція власного внутрішнього стану дитини та її очікувань від оточуючого середовища. Для дітей із досвідом внутрішнього переміщення цей вибір стає індикатором того, чи сприймають вони новий соціальний простір як безпечний та приязний, чи очікують від контактів із незнайомими людьми небезпеки, критики або відторгнення.

Аналіз даних здійснюється шляхом обчислення індексу тривожності, що виражається у відсотковому відношенні кількості обраних «сумних» облич до загальної кількості ситуацій. Отриманий результат дозволяє диференціювати дітей за рівнями: від емоційного благополуччя (низька тривожність) до стану вираженої дезадаптації (висока тривожність). Якісний аналіз відповідей дає

змогу виявити конкретні сфери спілкування, які викликають найбільший стрес – наприклад, страх перед однолітками у новій групі або напруження у стосунках із дорослими. Це дозволяє надалі точково підбирати ігрові засоби для зняття емоційних бар'єрів.

4. Методика «Картинки» (Є. Смирнова, В. Холмогорова) [27].

Методика спрямована на виявлення особливостей ставлення дитини до однолітків та рівня розвитку емпатії. В основі методу лежить використання серії малюнків, на яких зображені конфліктні ситуації, типові для дитячого колективу: наприклад, одна дитина зламала іграшку іншої, хтось не ділиться ласощами або хтось упав і забився. Головний персонаж малюнка перебуває у стані емоційного дискомфорту, а дитині пропонується уявити себе на місці іншого персонажа – свідка події – і розповісти, як би вона вчинила в цій ситуації.

Діагностична цінність цієї методики полягає у вивченні здатності дитини до співпереживання та її готовності до просоціальної поведінки. Відповіді дитини дозволяють оцінити, чи може вона ідентифікувати емоції іншого («йому сумно», «він образився») та чи здатна вона запропонувати конструктивну допомогу («я поділюся своєю іграшкою», «я допоможу йому піднятися»). Для дітей із внутрішньо переміщених сімей результати за цією методикою часто вказують на рівень їхньої емоційної відкритості: чи не заблокована здатність до емпатії власними переживаннями та стресом від переїзду.

Отримані дані аналізуються за кількома показниками: наявність емоційного відгуку, характер пропонованого рішення (допомога, звернення до дорослого, ігнорування або агресія) та ступінь залученості в ситуацію. Рівні сформованості емпатії визначаються через аналіз змісту та емоційного забарвлення відповідей дитини на конфліктні сюжети: високий рівень характеризується активним співпереживанням та готовністю до безкорисливої допомоги (пропозиція поділитися, заспокоїти); середній рівень виявляється у формальному розумінні ситуації без глибокого емоційного залучення, коли дитина пропонує стереотипні рішення або перекладає відповідальність на

дорослого; низький рівень фіксується при повній емоційній байдужості, ігноруванні чужої проблеми або виборі агресивних способів реагування, що свідчить про внутрішню дезадаптацію дитини.

III. Для діяльнісно-поведінкового критерію:

5. Методика «Рукавички» (Г. Цукерман) [51].

Методика є однією з найпоказовіших ігрових методик для діагностики діяльнісно-поведінкового критерію, оскільки вона моделює ситуацію реальної співпраці. Для проведення дослідження дітей об'єднують у пари та дають кожній парі по одному паперовому шаблону рукавички на дитину (ліва та права) і спільний набір кольорових олівців. Основним завданням для партнерів є розфарбування рукавичок так, щоб вони утворили ідентичну пару з однаковим візерунком та кольорами.

Під час спостереження за процесом виконання завдання фіксується вміння дітей домовлятися, здійснювати взаємоконтроль та допомагати один одному. Оцінка результатів за цією методикою дозволяє виділити три рівні сформованості навичок кооперації:

Високий рівень: діти активно обговорюють план дій, узгоджують вибір кольорів та елементів візерунка ще до початку роботи. У процесі вони постійно стежать за діями партнера, підказують один одному, а фінальні малюнки є практично ідентичними.

Середній рівень: взаємодія має частковий характер. Діти можуть домовитися про основний колір, але дрібні деталі розфарбовують кожен на свій розсуд. Спільний контроль виражений слабко, а в кінцевому результаті рукавички схожі лише частково.

Низький рівень: діти ігнорують партнера, працюють паралельно, або навіть конфліктують через олівці. Жодних спроб домовитися не спостерігається, а готові малюнки суттєво відрізняються за стилем та гамою.

Для дітей із сімей ВПО ця методика є критично важливою, оскільки вона демонструє ступінь їхньої готовності до партнерства у новому колективі та здатність долати «соціальну дистанцію» заради спільної мети.

6. Соціометрична гра «Секрет» (Т. Репіна) [27].

Соціометрична гра є класичним інструментом для вивчення міжособистісних стосунків у дитячому колективі та визначення реального статусу дитини в групі. Методика проводиться в індивідуальній формі: кожній дитині пропонують три гарні картинки (або іграшки) і просять по секрету «подарувати» їх іншим дітям із групи, поклавши в їхні персональні шафки або на умовні «поштові скриньки». Дитина має зробити три вибори, що дозволяє досліднику зафіксувати її симпатії та коло найближчого спілкування.

На основі отриманих результатів (кількості отриманих «подарунків») визначається соціальний статус дитини в новому колективі, що відповідає наступним рівням:

Високий рівень («Зірки» та «Прийняті»): дитина отримує велику кількість виборів від однолітків. Це свідчить про її популярність, емоційну привабливість та успішну адаптацію. Такі діти зазвичай мають високу комунікативну активність і легко знаходять спільну мову з іншими.

Середній рівень («Ігноровані»): дитина отримує мало виборів (1–2) або не отримує жодного, хоча сама активно робить вибори на користь інших. У контексті дітей ВПО це часто вказує на те, що дитина ще не встигла завоювати авторитет у групі або тримається дещо відсторонено, залишаючись непомітною для більшості однолітків.

Низький рівень («Неприйняті» або «Ізольовані»): дитина не отримує жодного вибору, а іноді стикається з антипатією (якщо методика передбачає негативні вибори). Це найбільш тривожний показник, який свідчить про повну соціальну ізоляцію, що може бути спричинена конфліктністю дитини або, навпаки, її надмірною замкненістю та страхом перед контактами.

Аналіз гри «Секрет» дозволяє побачити об’єктивну картину того, як група сприймає дитину ВПО: чи стала вона частиною колективу, чи залишається «чужою» у новому соціальному просторі.

7. Окрім безпосередньої діагностики дітей, важливим складником констатувального етапу стало анкетування батьків (див. додаток Б). Метою

опитування було з’ясувати особливості комунікативної поведінки дитини в родинному колі та динаміку її соціальної активності після зміни місця проживання. Відповіді батьків дозволили доповнити об’єктивні дані методик суб’єктивним баченням процесу адаптації дитини, що допомогло глибше інтерпретувати виявлені комунікативні бар’єри.

Отже, дібраний комплекс психодіагностичних методик дозволяє здійснити всебічний аналіз комунікативного розвитку дітей внутрішньо переміщених сімей, охоплюючи мовленнєвий, емоційний та поведінковий аспекти. Поєднання результатів систематизованого спостереження, проективних тестів, ігрових завдань на кооперацію та опитування батьків забезпечує валідність дослідження та дозволяє чітко диференціювати дітей за рівнями сформованості комунікативних навичок

2.2. Діагностика рівня сформованості комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження спрямований на виявлення фактичного рівня сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб. Діагностика проводилася за визначеними критеріями (когнітивно-мовленнєвим, емоційно-мотиваційним та діяльнісно-поведінковим), що дозволило отримати цілісну картину комунікативного розвитку кожної дитини в експериментальній та контрольній групах. Обробка даних здійснювалася шляхом синтезу кількісних показників (балів за тестами) та якісного аналізу результатів спостереження, проективних методик та опитування батьків. Це дало змогу не лише розподілити дітей за рівнями (високим, середнім, низьким), а й виокремити специфічні комунікативні бар’єри, зумовлені досвідом вимушеного переміщення, які потребують подальшої корекції засобами ігрової діяльності».

І. Аналіз результатів за когнітивно-мовленнєвим критерієм дозволив

оцінити теоретичні знання дітей про норми етикету та їхнє практичне вміння використовувати мовлення як засіб налагодження соціальних контактів.

1. Результати спостереження за комунікативною активністю.

Аналіз результатів систематизованого спостереження дозволив виявити глибоку диференціацію у способах встановлення соціальних контактів між учнями експериментальної та контрольної груп. Отримані дані свідчать, що комунікативна активність більшості дітей із досвідом внутрішнього переміщення супроводжується внутрішньою напругою та очікуванням негативної оцінки з боку оточення.

В експериментальній групі лише 15,4% дітей продемонстрували високий рівень ініціативності. Ці учні характеризуються емоційною відкритістю, вони першими вступають у контакт як з однолітками, так і з педагогами, часто пропонують власні ідеї для сюжетно-рольових ігор та легко адаптують свій мовленнєвий стиль залежно від ситуації. Їхня комунікація позбавлена пауз і супроводжується жвавою мімікою та жестикуляцією.

Середній рівень ініціативності, який виявився домінуючим в ЕГ (53,8%), відображає позицію «комунікативного вичікування». Такі діти охоче підтримують розмову, якщо вона вже розпочата іншим партнером, проте самі рідко виступають ініціаторами знайомства чи гри. Їхнє мовлення часто є ситуативним, дещо уривчастим, а в розмові з дорослими спостерігається надмірна ввічливість, яка межує із невпевненістю. Вони віддають перевагу ролі виконавця в ігрових ситуаціях, уникаючи відповідальності за керівництво групою.

Найбільшу увагу привертає значна частка дітей із низьким рівнем комунікативної активності (30,8%). У цих учнів спостерігається виражене «мовленнєве уникання»: на запитання вони відповідають односкладово або лише невербальними знаками (кивками голови). Під час перерв такі діти частіше граються наодинці або просто спостерігають за іншими дітьми з певної дистанції. Будь-яка необхідність звернутися до незнайомого однолітка викликає у них видимий дискомфорт – вони опускають очі, перебирають пальцями або

замовкають на тривалий час.

У контрольній групі, де навчаються учні 3-го класу, спостерігається дещо вища комунікативна розкутість. Високий рівень ініціативності тут мають 21,4% учнів. Вони більш впевнено почуваються в шкільному просторі, що може бути зумовлено не лише віковим фактором, а й стабільнішим емоційним фоном через довший період перебування у даному навчальному закладі.

Середній рівень у КГ становить 57,1%. Ці діти мають достатній словниковий запас для підтримки тривалих діалогів, проте їхня активність часто обмежується колом добре знайомих друзів. У ситуаціях спілкування з новими людьми вони все ще виявляють певну стриманість, що підтверджує спільну для дітей ВПО тенденцію до «вибіркової комунікації».

Низький рівень у контрольній групі зафіксовано у 21,5% дітей. Хоча цей показник нижчий, ніж в ЕГ, він все одно залишається досить високим для даної вікової категорії. Це свідчить про те, що навіть за умови часткової адаптації, психологічна травма переміщення продовжує впливати на спонтанність мовленнєвого вираження, провокуючи стан «комунікативної загальмованості» в ситуаціях соціального виклику.

2. Результати методики «Закінчи речення».

Аналіз результатів за методикою дозволив глибше дослідити когнітивну готовність дітей до застосування етикетних норм у типових життєвих ситуаціях.

В експериментальній групі високий рівень (23,1%) продемонстрували діти, чиї відповіді були не лише правильними, а й емоційно забарвленими та розгорнутими, наприклад: «Якщо я хочу познайомитися, я підійду, усміхнуся і запитаю, як звати дитину». Однак для більшості представників ЕГ із середнім рівнем (46,1%) характерною була когнітивна невпевненість: діти знали, що потрібно відповісти, але довго підбирали слова або використовували занадто короткі конструкції («скажу дай», «попрошу»). Найбільш проблемним виявився низький рівень (30,8%), де діти замість мовленнєвих формул пропонували імпульсивні дії («заберу іграшку», «штовхну») або демонстрували повну

відсутність варіантів поведінки, що вказує на недостатній досвід конструктивного розв’язання соціальних завдань у новому середовищі та потребу в цілеспрямованому розширенні їхнього «етикетного словника».

У контрольній групі (КГ) результати виявилися суттєво вищими, що відображає кращу сформованість когнітивних навичок спілкування у дітей третього класу. Високий рівень (35,7%) свідчить про те, що значна частина учнів КГ сприймає норми етикету як звичний інструмент взаємодії, легко формулюючи прохання та вибачення. Середній рівень (50,0%) у цій групі мав свої особливості: відповіді дітей часто були механічними або «соціально очікуваними», коли дитина знає правильну відповідь («треба вибачитися»), але не завжди розуміє сутність вчинку. Низький рівень у КГ склав лише 14,3%, що вдвічі менше, ніж в ЕГ, і проявлявся переважно в уникненні відповіді («не знаю»), а не в агресивних установках. Таке кількісне співвідношення підтверджує, що учні контрольної групи краще орієнтуються в правилах мовленнєвої культури, хоча їхня комунікація часто залишається формальною і позбавленою внутрішньої ініціативи, що характерно для дітей, які все ще перебувають у процесі тривалої соціальної адаптації після переміщення.

Узагальнення даних за двома методиками дозволило визначити загальний рівень сформованості когнітивно-мовленнєвого критерію в обох групах перед початком формувального етапу (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл дітей внутрішньо переміщених сімей за рівнями сформованості когнітивно-мовленнєвого критерію

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	23,1%	28,6%
Середній	46,1%	50,0%
Низький	30,8%	21,4%

Якісний аналіз зведених результатів показав, що високий рівень за цим критерієм у дітей ВПО зустрічається рідко, що пояснюється складністю адаптації до нового мовленнєвого середовища. Діти цієї групи (23,1% в ЕГ та 28,6% в КГ) вільно володіють етикетом та ініціюють розмову першими.

Середній рівень є домінуючим в обох групах (46,1% та 50,0%). Він характеризується тим, що діти знають правила спілкування, але використовують їх вибірково, часто відчуваючи невпевненість у ситуаціях знайомства чи вирішення суперечок.

Низький рівень значно виражений в експериментальній групі (30,8% порівняно з 21,4% у КГ). Такі діти часто демонструють «мовленнєву загальмованість» як захисну реакцію. Вони або не знають норм етикету, або через стрес не можуть їх відтворити, обмежуючись кивками голови або короткими відповідями «так/ні». Значна різниця у показниках низького рівня між ЕГ та КГ підтверджує, що саме молодші діти ЕГ (2 клас) найбільше потребують цілеспрямованого ігрового впливу для подолання мовленнєвих бар'єрів.

ІІ. Аналіз результатів за емоційно-мотиваційним критерієм дозволив встановити рівень внутрішньої психологічної готовності дітей до комунікації та ступінь їхньої емоційної дезорієнтації, спричиненої досвідом переміщення.

3. Результати дослідження рівня тривожності (за Р. Теммл).

Дана методика виявила значний рівень емоційної напруги у досліджуваної категорії дітей.

В експериментальній групі високий рівень тривожності зафіксовано у 46,2% дітей (6 осіб). Це дуже високий показник, який свідчить про те, що майже половина учнів ЕГ сприймають навколишнє середовище як загрозливе, що безпосередньо блокує їхню комунікативну активність. Середній рівень тривожності виявили 38,5% дітей, а низький рівень емоційної напруги продемонстрували лише 15,4% опитаних. У контрольній групі ситуація є дещо стабільнішою, проте показник високої тривожності все одно залишається відчутним – 28,6% (4 дитини). Більшість учнів КГ (57,1%) мають середній рівень тривожності, а 14,3% – низький. Аналіз виборів показав, що найбільш тривожними для дітей ВПО є ситуації взаємодії з незнайомими однолітками та ситуації самотності, де діти найчастіше обирали «сумне обличчя», проекціюючи власне почуття незахищеності на персонажів малюнків.

4. Результати дослідження рівня емпатії.

Діагностика здатності до співпереживання виявила певну «емоційну відстороненість» у дітей із досвідом переміщення. В ЕГ високий рівень емпатії зафіксовано лише у 15,4% учнів, які змогли не тільки ідентифікувати біль іншого, а й запропонувати дієву допомогу. Середній рівень виявили 46,2% дітей: вони розуміють стан іншого, але реагують на нього формально, часто чекаючи вказівки дорослого. Низький рівень емпатії (байдужість або егоцентризм) продемонстрували 38,5% дітей ЕГ, що може бути захисним механізмом – дитина настільки занурена у власні переживання, що не має внутрішнього ресурсу на співчуття іншим. У КГ високий рівень емпатії виявили 21,4% дітей, середній – 57,2%, а низький – 21,4%. Учні КГ частіше пропонували просоціальні варіанти поведінки, проте, як і в ЕГ, значна частина відповідей мала стереотипний характер, що підкреслює необхідність розвитку емоційного інтелекту через ігрові ситуації.

Узагальнення результатів дозволило визначити загальний емоційний фон досліджуваних груп за емоційно-мотиваційним критерієм та зрозуміти глибинні причини комунікативних труднощів дітей із досвідом переміщення (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл дітей внутрішньо переміщених сімей за рівнями сформованості емоційно-мотиваційного критерію

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	15,4%	21,4%
Середній	46,2%	50,0%
Низький	38,5%	28,6%

Якісний аналіз отриманих даних підтверджує, що емоційна сфера дітей ЕГ знаходиться у стані значного напруження та дестабілізації. Показники низького рівня (38,5%) у цій групі майже вдвічі перевищують аналогічні показники КГ (28,6%), що свідчить про глибоку дезадаптацію молодших школярів, які нещодавно змінили місце проживання. Головним деструктивним чинником виступає висока тривожність, виявлена у 46,2% дітей ЕГ. Для таких

учнів характерне очікування невдачі в будь-якому соціальному контакті: вони сприймають нову групу як джерело потенційної критики або ігнорування. Це призводить до формування «емоційної броні», коли дитина замикається в собі не через відсутність бажання спілкуватися, а через страх бути незрозумілою чи відторгнутою. У таких дітей спостерігається зниження мотивації до ігрової взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність сприймається ними як стресова ситуація.

У середнього рівня (46,2% в ЕГ та 50,0% у КГ) спостерігається хитка емоційна рівновага. Діти цієї категорії здатні до епізодичного вияву емпатії, проте їхні емоційні реакції часто залежать від зовнішніх обставин – вони «відкриваються» лише в максимально безпечних, передбачуваних ситуаціях. У контрольній групі хоча й переважає середній показник, проте чверть дітей все ще перебуває в зоні стійкого емоційного дискомфорту. Це вказує на те, що навіть тривале перебування у новому середовищі (3 клас) не є гарантією повного психологічного відновлення без спеціального супроводу.

Спільним для обох груп є прояв «емоційної скутості», яка виступає головним бар’єром на шляху до ініціативного спілкування. Навіть за умови знання правил етикету (когнітивний компонент), діти не можуть реалізувати їх на практиці через внутрішній страх і низьку стресостійкість. Відсутність глибокого емоційного відгуку на переживання однолітків (низька емпатія) у значної частини дітей ЕГ свідчить про «замороженість» емоцій, що є типовим наслідком пережитого стресу від вимушеного переміщення. Отримані результати підкреслюють пріоритетність роботи над зниженням рівня тривожності та розвитком емоційної децентрації (здатності розуміти почуття іншого) як необхідної умови для подальшого впровадження ігрової програми.

ІІІ. Аналіз діяльнісно-поведінкового критерію став наступним етапом діагностики, оскільки він дозволив побачити, як когнітивні знання та емоційні установки дітей втілюються в реальну взаємодію.

5. Результати дослідження навичок кооперації (методика «Рукавички»). Діагностика в парах виявила суттєві труднощі в налагодженні партнерської

взаємодії серед дітей ВПО.

В експериментальній групі лише 7,7% (1 дитина) продемонстрували високий рівень кооперації, зумівши без конфліктів узгодити візерунок. Середній рівень зафіксовано у 46,2% дітей: вони намагалися домовлятися, але в процесі роботи часто втрачали контроль над спільним задумом, діючи відособлено. Низький рівень виявили 46,2% учнів ЕГ. Ці діти розфарбовували свої рукавички, абсолютно ігноруючи партнера, або вступали в конфлікт через вибір олівців, що свідчить про слабку сформованість навичок діалогу та спільних дій.

У контрольній групі (КГ) показники кооперації є вищими: високий рівень – 21,4%, середній – 50,0%, низький – 28,6%. Учні 3-го класу частіше використовували вербальні засоби для координації дій, проте майже третина групи все ще має труднощі у досягненні спільної мети, що підкреслює актуальність проблеми соціальної інтеграції для всіх дітей ВПО.

6. Результати вивчення соціального статусу (гра «Секрет»). Соціометричне дослідження дозволило побачити об’єктивну структуру дитячого колективу.

В ЕГ було виявлено тривожну тенденцію: 38,5% дітей мають статус «ізольованих» або «неприйнятих». Ці діти не отримали жодного подарунка від однолітків, що підтверджує їхню соціальну відчуженість у новому класі. Категорія «зірок» в ЕГ практично відсутня серед дітей ВПО, більшість належать до «ігнорованих» (46,2%).

У КГ статусний розподіл дещо сприятливіший: «ізольованих» – 21,4%, тоді як статус «прийнятих» мають 57,2% учнів. Це вказує на те, що за довший час перебування в гімназії діти 3-го класу змогли вибудувати певні вибіркові зв'язки, хоча проблема соціальної дистанції залишається відкритою.

Підсумовуючи отримані дані за двома методиками, нами були отримані наступні результати за діяльнісно-поведінковим критерієм, що відображають здатність дітей внутрішньо переміщених сімей до реальної соціальної взаємодії в умовах нового колективу (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл дітей внутрішньо переміщених сімей за рівнями сформованості діяльнісно-поведінкового критерію

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	7,7%	14,3%
Середній	46,2%	57,1%
Низький	46,2%	28,6%

Аналіз діяльнісно-поведінкового критерію показав, що для дітей внутрішньо переміщених сімей найбільш складною є саме практична реалізація комунікації в ситуаціях, що потребують узгодження інтересів. Низький рівень (46,2% в ЕГ та 28,6% в КГ) свідчить про те, що майже половина дітей не володіє інструментами конструктивної співпраці. Під час виконання методики «Рукавички» у цих дітей спостерігалася виражена стратегія «паралельної діяльності»: вони розфарбовували свій шаблон, абсолютно не орієнтуючись на дії партнера, що призводило до створення цілком різних малюнків. Будь-які спроби іншої дитини втрутитися в процес або запропонувати спільний колір сприймалися як зазіхання на особистий простір, що провокувало або миттєвий вихід із контакту, або захисну агресію. Такі прояви свідчать про те, що діти ВПО молодшого шкільного віку часто не сприймають однолітка як партнера, з яким можна ділити спільні ресурси (олівці) та ідеї, що є наслідком тривалого перебування в стані соціального стресу.

У дітей із середнім рівнем (46,2% в ЕГ та 57,1% у КГ) поведінка має нестійкий, часто залежний характер. Вони виявляють формальну готовність до співпраці, але лише за умови, що ініціатива, планування та контроль належать іншому учаснику або дорослому. Такі діти часто займають позицію «тихеньких виконавців», які намагаються бути максимально непомітними, щоб уникнути конфлікту. У грі «Секрет» вони отримували мінімальну кількість виборів, що підтверджує їхній статус «ігнорованих»: група не налаштована проти них вороже, але й не сприймає їх як активних учасників колективного життя. Це вказує на наявність «комунікативної пасивності», яка заважає дитині повноцінно інтегруватися та посісти сприятливе статусне місце в групі.

Найбільш критичним викликом для нашого дослідження є високий відсоток соціальної ізоляції, зафіксований в експериментальній групі. Відсутність «зірок» та велика кількість дітей, які не отримали жодного позитивного вибору, доводить, що процес природної адаптації в освітньому закладі для дітей внутрішньо переміщених сімей відбувається вкрай повільно і часто болісно. Без спеціально організованого ігрового простору, де фокус уваги було б зміщено з індивідуальних результатів на колективне співпереживання та взаємодопомогу, подолання соціальної дистанції стає майже неможливим. Отримані дані підкреслюють, що розроблювана програма ігрової діяльності має бути спрямована на руйнування бар'єру «я – вони» та формування стійких навичок кооперації через спільне подолання ігрових перешкод.

7. Результати анкетування батьків.

Результати анкетування дозволили доповнити об'єктивні дані методик суб'єктивним баченням процесу адаптації з боку найближчого оточення дитини. Опитування продемонструвало, що більшість родин пов'язують актуальні комунікативні труднощі саме з досвідом вимушеного переміщення. Аналізуючи зміни в поведінці після переїзду, 61,5% батьків експериментальної групи (8 осіб) зазначили, що дитина стала більш замкненою та мовчазною, тоді як у контрольній групі цей показник склав 42,9% (6 осіб). Лише 7,7% респондентів ЕГ (1 особа) відмітили зростання активності як специфічну компенсаторну реакцію на пережитий стрес.

Відповіді батьків щодо реакції дітей на нові знайомства підтвердили високий рівень соціальної тривожності. Зокрема, 53,8% батьків ЕГ (7 осіб) вказали на те, що дитина уникає контактів на ігрових майданчиках і ховається за дорослих, що значно перевищує аналогічний показник у КГ, який становить 28,6% (4 особи). Особливо показовим є те, що 69,2% опитаних батьків ЕГ (9 осіб) помічають у дітей фізичні ознаки напруженості під час розмови зі сторонніми, такі як тихий голос, уникання погляду чи тремтіння рук. Це свідчить про глибокі внутрішні бар'єри, які блокують природну комунікацію дитини в новому середовищі.

Питання потреби у підтримці виявило недостатню автономність дітей у соціальному просторі. Переважна більшість батьків ЕГ (76,9% або 10 осіб) констатували, що дитина потребує їхньої безпосередньої присутності або активного підштовхування, щоб розпочати розмову навіть з однолітком. У КГ цей запит на супровід зафіксовано у 50,0% сімей (7 осіб). Щодо стратегій вирішення конфліктів, то 38,5% батьків ЕГ (5 осіб) зазначили, що дитина у спірних ситуаціях просто плаче або йде геть, обираючи пасивну стратегію захисту, що повністю корелює з результатами діагностики за методикою Закінчи речення.

Зведені дані анкетування дозволили зробити висновок про високий ступінь занепокоєності батьків станом соціалізації своїх дітей (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Оцінка батьками рівня адаптації дітей внутрішньо переміщених сімей за 5-бальною шкалою

Самооцінка адаптації (бали)	Експериментальна група	Контрольна група
1-2 бали (низька)	38,5%	14,3%
3 бали (середня)	46,1%	57,1%
4-5 балів (висока)	15,4%	28,6%

Аналіз вільних відповідей батьків у пункті №10 анкети виявив найбільш актуальні страхи: «дитина боїться, що з неї будуть сміятися через помилки», «не знає, як підійти першою», «стала дуже сором’язливою». Батьки КГ частіше звертали увагу на формальність контактів («друзів багато, але справжньої близькості немає»).

Таким чином, результати анкетування підтвердили, що комунікативні проблеми дітей внутрішньо переміщених сімей мають стійкий характер і проявляються не лише в ігровій чи навчальній діяльності, а й у повсякденному житті. Це ще раз доводить, що розвиток комунікативних навичок неможливий без зниження загального фону тривожності та формування у дитини почуття соціальної успішності, що і стане пріоритетом нашої подальшої ігрової програми.

Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження дозволило

визначити інтегральний рівень сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з досвідом внутрішнього переміщення. На основі синтезу даних когнітивно-мовленнєвого, емоційно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового критеріїв було виведено підсумковий розподіл учасників експериментальної та контрольної груп за рівнями (рис. 2.1).

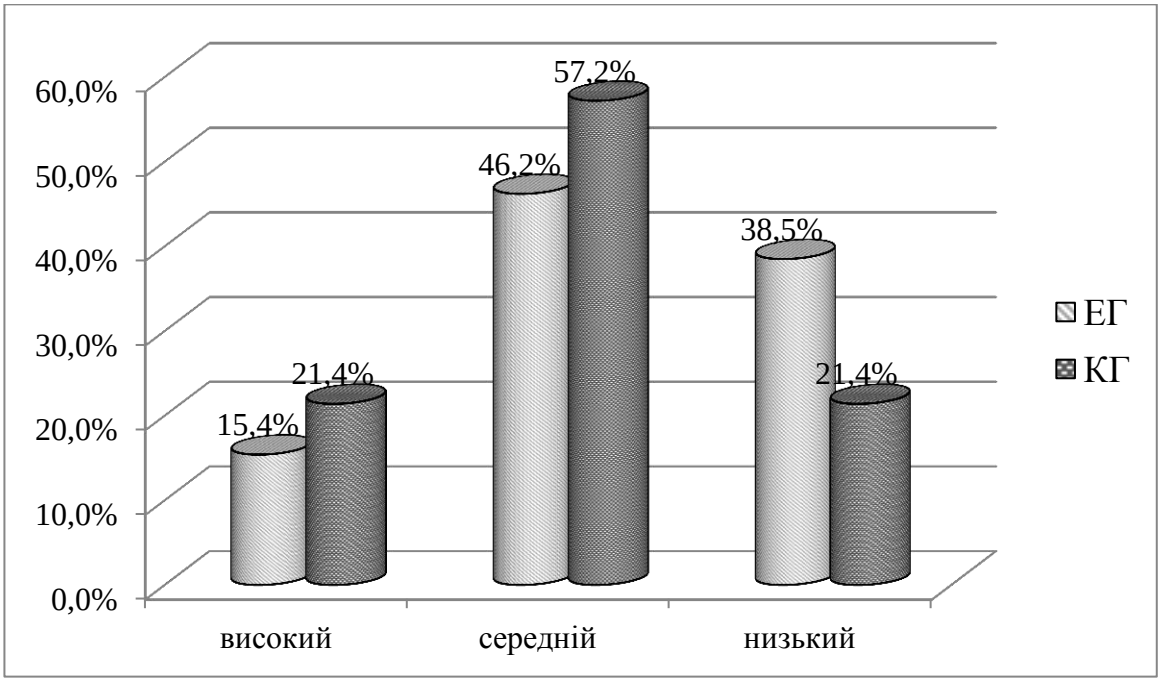


Рисунок 2.1 – Узагальнений рівень сформованості комунікативних навичок дітей внутрішньо переміщених сімей на констатувальному етапі

Аналіз продемонстрував, що для обох груп найбільш характерним є середній рівень комунікативного розвитку. Проте якісний склад цього рівня в ЕГ та КГ відрізняється: якщо учні контрольної групи (3 клас) мають вищі показники когнітивної обізнаності та соціального статусу, то учні експериментальної групи (2 клас) демонструють значну нестабільність – їхня готовність до контакту миттєво руйнується під впливом найменшого стресу чи ситуації конфлікту.

Низький рівень виявився критично високим в експериментальній групі (38,5%), що майже вдвічі перевищує показник КГ (21,4%). Для цих дітей характерним є симптомокомплекс «комунікативної дезадаптації»: поєднання високої тривожності, мовленнєвої пасивності та соціальної ізоляції. Вони не

лише не володіють навичками кооперації, а й не мають внутрішньої мотивації до встановлення зв’язків, сприймаючи новий колектив як відчужене середовище.

Високий рівень зафіксовано лише у незначної частини дітей (15,4% в ЕГ та 21,4% в КГ), що свідчить про те, що навіть за умови успішної адаптації, діти ВПО потребують підтримки у розвитку емпатії та складних форм співпраці.

Отже, результати діагностики підтвердили, що комунікативні навички дітей внутрішньо переміщених сімей мають специфічні дефіцити: емоційну скутість, низьку ініціативність та невміння домовлятися в діяльності. Виявлена різниця між групами, а особливо значний відсоток низького рівня в ЕГ, обґрунтовує гостру потребу у впровадженні цілеспрямованої програми ігрової діяльності. Така програма має бути орієнтована на зниження емоційних бар'єрів та трансформацію пасивного знання етикету в активний досвід успішної колективної взаємодії, що і стане змістом наступного етапу нашого дослідження.

2.3. Організація та зміст ігрової роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей

На основі отриманих результатів констатувального зрізу, які показали високий рівень тривожності та недостатню сформованість навичок кооперації у дітей внутрішньо переміщених сімей, нами було розроблено та впроваджено програму ігрової діяльності «Міст дружби». Програма спрямована на подолання комунікативних бар’єрів, стимуляцію мовленнєвої активності та формування позитивного емоційного клімату в колективі учнів.

Провідною ідеєю програми є використання гри не просто як розваги, а як безпечного простору для моделювання соціальних ситуацій, де дитина може без страху помилки відпрацювати нові моделі поведінки та відчути себе прийнятою частиною групи».

Програма ігрової діяльності базується на принципах поступовості, безпеки та діалогічності. Враховуючи специфіку дітей ВПО (підвищену вразливість, страх перед оцінкою), ігрова робота будувалася таким чином, щоб кожна дитина відчувала ситуацію успіху. Головним інструментом корекції виступила сюжетно-рольова гра та ігри з правилами, де соціальні ролі дозволяють дитині «сховатися» за персонажем і спробувати нові моделі поведінки, які в реальному житті викликають у неї тривогу.

Цільова група: учні 2-го класу (ЕГ), які мають статус ВПО.

Періодичність: заняття проводилися 2 рази на тиждень протягом 6 тижнів (усього 12 занять).

Тривалість: 35-45 хвилин (залежно від емоційного стану дітей).

Форма роботи: групова (колективні ігри, робота в парах, малі групи).

Ефективність ігрової діяльності в межах нашого дослідження базувалася на врахуванні специфічного психологічного стану дітей ВПО. Ми виділили наступні пріоритети:

1) Підтримка позитивної мотивації та емоційної безпеки. Оскільки стрес часто породжує страх перед оцінкою, ми впровадили принцип безоціночності. Кожна комунікативна спроба дитини отримувала позитивне підкріплення. Можливість «пасивної участі» на перших етапах дозволила дітям адаптуватися до групи без примусу.

2) Використання ігор для емоційного розвантаження та самовираження. Ігри використовувалися як інструмент регуляції: рухливі вправи знімали м’язову напругу (наслідок стресу), а рольові ігри давали змогу виразити приховані почуття в безпечній символічній формі.

3) Поступове ускладнення завдань. Робота будувалася за вектором: «індивідуальна дія в колі → взаємодія в парі → колективна кооперація». Це дозволило дітям поступово нарощувати «комунікативну впевненість».

Програма була структурована за трьома послідовними етапами, кожен з яких вирішував конкретні комунікативні завдання:

1. Етап Адаптаційно-емоційний (1-4 заняття).

Мета: зниження рівня тривожності, створення атмосфери довіри, зняття м’язової напруги та подолання «страху першого контакту».

Заняття 1. «Світ мого імені».

Мета: зняття первинної напруги, знайомство учасників, створення безпечного простору.

Привітання «Коло усмішок» (5 хв.). Діти стають у коло. Кожен по черзі повертається до сусіда, називає своє ім’я та дарує найтеплішу усмішку.

Гра «Імена-квіти» (10 хв.). Дитина називає своє ім’я та квітку на ту саму літеру (наприклад, «Я – Тетяна, я – Троянда»). Це допомагає дітям ВПО презентувати себе через позитивний образ, що знижує рівень тривоги.

Вправа «Сніжний ком» (15 хв.).: Перший називає ім’я, другий – ім’я першого і своє, і так далі. Це стимулює увагу до однолітків. Для дитини ВПО це момент, коли її ім'я багатократно повторюється групою, що дає відчуття «мене бачать, я існую».

Рефлексія та прощання (5 хв.). Обговорення: «Чи важко було запам’ятати імена?». Ритуал «Потиск руки по колу».

Заняття 2. «Ми – ниточки одного цілого»

Мета: формування почуття причетності до групи, тактильне зняття бар’єрів.

Розминка «Подаруй рух» (5 хв.). Кожен показує будь-яку вправу, а група синхронно повторює.

Гра «Клубочок» (20 хв.). Ведучий тримає клубок, називає своє ім’я та передає його будь-якій дитині, залишаючи кінець нитки у себе. Коли клубок обійде всіх, утворюється «павутинка».

Педагог каже: «Подивіться, ми всі пов’язані, якщо хтось один потягне за нитку – відчують усі. Ми – одна команда». Для дитини ВПО це фізичне відчуття підтримки.

Вправа «Вітер дме на...» (5 хв.). Ведучий каже: «Вітер дме на тих, у кого сьогодні гарний настрій / хто любить морозиво». Ті, про кого це, мають помінятися місцями. Це знімає м’язову скутість.

Рефлексія (5 хв.). «Які почуття виникли, коли ми розплутували павутинку?».

Заняття 3. «Я відчуваю тебе».

Мета: розвиток емпатії, невербальної чутливості та довіри.

Вправа «Відгадай емоцію» (10 хв.). За допомогою міміки діти зображують «радість», «страх», «спокій». Важливо для дітей ВПО легалізувати емоцію страху, показавши, що вона знайома всім.

Гра «Дзеркало» (15 хв.). Робота в парах. Одна дитина – «актор», інша – «відображення». Потрібно максимально точно повторювати рухи партнера. Потім зміна ролей.

Значення: Це вчить дивитися в очі партнеру без страху, синхронізуватися з ним.

Гра «Стежка довіри» (10 хв.). Один учасник заплющує очі, інший обережно веде його за руку між стільцями. Це пряма робота над подоланням соціальної дистанції.

Рефлексія (5 хв.). «Ким було приємніше бути: дзеркалом чи актором? Чи страшно було йти із заплющеними очима?».

Заняття 4. «Тепло нашої групи».

Мета: закріплення позитивного емоційного фону, підготовка до активної кооперації.

Гра «Комплімент у кошик» (10 хв.): Діти передають кошик, кладучи в нього «уявне тепле слово» для сусіда. Наприклад: «Оленко, ти сьогодні дуже сонячна».

Вправа «Парашут радості» (15 хв.). Діти тримають велике простирадло за краї. На нього кладуть легкі м'ячики. Завдання – підкидати їх так, щоб жоден не впав. Це вимагає повної злагодженості дій.

Гра «Добрий бегемотик» (5 хв.). Всі стають у щільне коло, обіймають один одного за плечі і злегка гойдаються. Це знімає останні бар'єри «особистого простору».

Підсумок етапу (5 хв.). «Що змінилося у вашому ставленні до групи за ці

4 зустрічі?». Ритуал «Спільний потиск рук».

Результат після цих 4 занять: дитина ВПО перестає бути «стороннім спостерігачем», починає впевнено називати імена однокласників, зникає тремор голосу, з'являється готовність до спільної ігрової діяльності, що дозволяє нам переходити до другого етапу.

2. Етап Когнітивно-комунікативний (5-8 заняття).

На цьому етапі робиться перехід від емоційного розкріпачення до формування конкретних навичок культури спілкування. Основний акцент робиться на розширенні активного словника етикетних формул та вмінні будувати діалог у різних соціальних ситуаціях..

Заняття 5. «Магія ввічливих слів».

Мета: актуалізація знань про мовленнєвий етикет, тренування вживання формул привітання та прощання.

Розминка «Привітання різних народів» (5 хв.). Ведучий пропонує привітатися незвично: спинами, ліктями, «носиками». Це знімає формалізм і додає грі веселощів.

Гра «Магазин чарівних слів» (20 хв.). Створюється імпровізована вітрина з іграшками. «Покупець» може отримати річ лише тоді, коли звернеться до «продавця» з використанням щонайменше трьох ввічливих слів (наприклад: «Добрий день», «Будь ласка», «Щиро дякую»).

Для дитини ВПО, яка раніше демонструвала «мовленнєву загальмованість», ігрова роль продавця або покупця стає легальним приводом для розгорнутого висловлювання.

Вправа «Кошик прохань» (10 хв.). Діти вчаться формулювати прохання («Чи не могли б ви позичити мені олівець?») замість наказового способу («Дай олівець»).

Рефлексія (5 хв.). «Яке слово було найприємніше чути? А яке – найважче сказати?».

Заняття 6. «Мистецтво діалогу: Телефон».

Мета: розвиток вміння слухати партнера, чітко формулювати думку без

візуального контакту.

Вправа «Зіпсований телефон» (5 хв.). Класична гра для налаштування слухової уваги та розуміння того, як викривлюється інформація.

Гра «Чарівний телефон» (20 хв.). Діти сідають парами спина до спини. У кожного в руках іграшковий телефон. Завдання: зателефонувати другу і запросити його в кіно або на прогулянку.

Відсутність візуального контакту змушує дитину ВПО покладатися лише на мовлення. Це тренує інтонаційну виразність та логіку побудови фрази.

Гра «Запитання – відповідь» (10 хв.). Один учасник виходить у центр, інші по черзі ставлять йому запитання про його хобі. Завдання – дати розгорнуту відповідь (не просто «так» чи «ні»).

Рефлексія (5 хв.). «Чи важко розмовляти, коли не бачиш обличчя друга? Що допомагало зрозуміти його настрій?».

Заняття 7. «Як знайти друзів».

Мета: моделювання ситуацій знайомства, подолання страху першого кроку в спілкуванні.

Розминка «Комплімент по колу» (10 хв.). Кожна дитина каже сусідові щось приємне («У тебе гарна посмішка», «Ти дуже швидко бігаєш»). Це стимулює позитивну мотивацію до контакту.

Гра-драматизація «Новенький у класі» (20 хв.). Розігрується сцена: на перерві діти граються, а одна дитина (часто саме дитина ВПО в цій ролі) стоїть осторонь. Завдання групи – придумати різні варіанти, як підійти і запросити її до гри.

Програвання цієї ситуації в безпечних умовах дає дитині ВПО алгоритм дій: що сказати («Можна з вами?»), як посміхнутися, як відреагувати на відмову.

Вправа «Незакінчене речення» (5 хв.). «Коли я хочу познайомитися, я кажу...». Кожен пропонує свій варіант.

Рефлексія (5 хв.). «Що відчуває дитина, коли до неї підходять першими?».

Заняття 8. «Потяг ввічливості».

Мета: закріплення вивчених мовленнєвих конструкцій, перехід до групової взаємодії.

Гра «Потяг» (15 хв.). Діти шикуються паровозиком. Щоб приєднатися до потяга, «вагончик» має сказати «паровозу» щось ввічливе або привітатися особливим чином.

Вправа «Вибачення» (15 хв.). Обговорення ситуацій, коли ми випадково когось образили (штовхнули, зламали іграшку). Діти вчаться розрізняти щире вибачення від формального. Розігрування сценок: «Випадково зачепив портфель», «Забув повернути книгу».

Це допомагає зменшити конфліктність, яка часто виникає в ЕГ через невміння правильно реагувати на дрібні неприємності.

Гра «Рятувальне коло» (5 хв.). Кожен називає слово, яке допомагає йому в скрутну хвилину (наприклад: «допоможи», «дякую», «дружба»).

Підсумок заняття (5 хв.). «Які нові слова ви сьогодні забрали у свою "скарбничку ввічливості"?».

Результат після цих 4 занять: У дітей ВПО спостерігається збагачення словникового запасу етикетними формулами. Вони частіше використовують розгорнуті речення, впевненіше ініціюють знайомство та прохання. Соціальна тривожність поступово трансформується у пізнавальний інтерес до однолітків, що дозволяє нам перейти до третього етапу.

3. Етап: Діяльнісно-кооперативний (9-12 заняття).

На цьому етапі акцент зміщується з індивідуальних висловлювань на спільну діяльність. Головна мета тут – навчити дітей ВПО не просто бути поруч, а діяти разом: домовлятися, розподіляти ресурси, поступатися та нести спільну відповідальність за результат..

Заняття 9. «Будуємо спільний дім».

Мета: розвиток навичок невербальної координації та вміння ділити простір і ресурси.

Розминка «Роботи» (5 хв.). Діти рухаються як роботи. За сигналом мають об'єднатися в пари ліктями, колінами або плечима. Це знімає бар'єр фізичного

дистанціювання.

Гра «Спільний малюнок» (20 хв.). Пара дітей (дитина ВПО та місцевий учень) отримують один великий аркуш паперу та лише один олівець на двох. Завдання: намалювати будинок, не розмовляючи.

Це пряма корекція низьких показників методики «Рукавички». Дитина змушена відчувати рух руки партнера, вчитися поступатися лідерством або, навпаки, м'яко вести за собою.

Вправа «Кольоровий обмін» (10 хв.). Діти мають розфарбувати малюнок, але олівці лежать у загальному кошику. Щоб взяти колір, треба ввічливо попросити у того, хто ним зараз користується.

Рефлексія (5 хв.). «Що було важче: малювати самому чи вдвох? Як ви зрозуміли один одного без слів?».

Заняття 10. «Рятувальна операція».

Мета: формування почуття відповідальності за іншого та довіри до групи.

Вправа «Сліпий та поводир» (15 хв.). Один учасник заплющує очі («сліпий»), інший («поводир») має провести його через «ліс» зі стільців, оберігаючи від зіткнень. Потім зміна ролей.

Роль «поводиря» дає дитині ВПО відчуття власної значущості та сили («Я можу допомогти»), а роль «сліпого» вчить довіряти оточенню, що критично важливо при високій тривожності.

Гра «Рятувальний пліт» (15 хв.). На підлозі лежить аркуш ватману («пліт»). Група має поміститися на ньому так, щоб ніхто не «впав у воду». Поступово вчитель згортає аркуш, роблячи його меншим.

Діти мусять обійматися, тримати один одного, щоб вистояти. Це руйнує соціальну ізоляцію та створює потужний емоційний зв'язок.

Рефлексія (10 хв.). «Коли було страшно "впасти"? Хто допоміг вам втриматися на плоту?».

Заняття 11. «Команда архітекторів».

Мета: відпрацювання навичок групового обговорення та прийняття спільного рішення.

Розминка «Стихії» (5 хв.). Ведучий вигукує «Земля» (присісти), «Вода» (плавальні рухи), «Повітря» (кружляти). Вимагає швидкої реакції та синхронності.

Гра «Замок із піску (паперу)» (25 хв.). Група ділиться на дві команди. Кожна отримує набір газет, скотчу та паперу. Завдання: за 15 хвилин побудувати найвищу вежу, яка б не падала.

Вчитель не втручається, спостерігаючи, як діти розподіляють ролі (хто ріже скотч, хто тримає основу). Це модель реальної соціальної взаємодії.

Обговорення результату (5 хв.). Кожна команда презентує свою вежу. Важливо похвалити внесок кожного учасника, особливо дітей ВПО, які зазвичай займають пасивну позицію.

Рефлексія (5 хв.). «Хто у вашій команді придумав найкращу ідею? Чи всі встигли взяти участь у будівництві?».

Заняття 12. «Міст у майбутнє» (Заключне).

Мета: рефлексія здобутого досвіду, закріплення почуття групової єдності, підвищення самооцінки кожної дитини та фіксація позитивного емоційного стану перед повторною діагностикою.

Ритуал привітання «Промені сонця» (5 хв.). Діти стають у коло і простягають руки до центру, торкаючись долонями один одного. Ведучий каже: «Подивіться, як багато тепла в нашому колі. Кожен із вас – це важливий промінь, без якого наше сонце не світило б так яскраво». Це підкреслює цінність кожного учасника, особливо дітей ВПО, які на початку шляху почувалися ізольованими.

Гра-рефлексія «Скарбничка успіху» (15 хв.). На килимі розкладаються картки з назвами всіх ігор, у які діти грали протягом 12 занять. Кожна дитина обирає ту картку, гра в яку їй сподобалася найбільше або де вона відчула себе найуспішнішою. Завдання: розповісти одним реченням: «Ця гра навчила мене...» (наприклад: «...не боятися просити допомоги», «...голосно вітатися», «...тримати друга за руку»).

Це допомагає дітям усвідомити свій прогрес у когнітивному та

діяльнісному критеріях.

Творча вправа «Дерево нашої дружби» (15 хв.). На великому ватмані намальовано стовбур дерева. Кожна дитина отримує паперовий листочок, на якому пише своє ім’я та одну хорошу рису свого сусіда (яку вона помітила за час занять). Листочки наклеюються на дерево. Для дитини ВПО побачити своє ім'я поруч із позитивною характеристикою від однокласника – це найпотужніший стимул для подолання емоційної скутості та тривожності. Це візуалізація їхнього нового соціального статусу «прийнятих».

Ритуал завершення «Кільце сили» (5 хв.). Учасники стають у щільне коло, кладуть руки на плечі один одному. Ведучий дякує групі за сміливість, щирість та вміння дружити. Діти разом виголошують девіз групи (наприклад: «Ми різні, ми разом, ми – друзі!»). Кожен отримує невеличкий сувенір (наліпку або паперову медаль «Майстер спілкування»), що слугує матеріальним якорем їхнього успіху.

Завершення впровадження програми ігрової діяльності «Міст дружби» продемонструвало суттєві якісні трансформації в комунікативній поведінці та особистісному стані учнів ЕГ. Якщо на початковому етапі (констатувальний зріз) діти зі статусом ВПО переважно займали позицію «пасивного спостерігача», виявляли ознаки мовленнєвого негативізму або вступали в контакт лише за крайньої потреби, то на фінальній стадії занять вони перетворилися на повноцінних, емоційно включених ініціаторів ігрових дій.

Найбільш помітним здобутком стало стійке зниження рівня внутрішньої напруги. Висока тривожність, яка на початку блокувала будь-яку спонтанність, поступово змінилася на стан спокійної зацікавленості та відкритості до нового досвіду. Спостереження засвідчили зникнення характерних невербальних проявів стресу: у дітей вирівнялася постава, зник тремор рук та звичка уникати зорового контакту. Голос учнів став гучнішим та інтонаційно багатшим, що свідчить про подолання внутрішнього «мовленнєвого бар’єра». Діти почали вільно виражати власні емоції, не боячись критики чи нерозуміння з боку однолітків.

У когнітивно-мовленнєвій сфері відбувся перехід від механічного відтворення етикетних формул до їх усвідомленого та ситуативного застосування. Якщо раніше ввічливі слова використовувалися дітьми ЕГ лише за підказки дорослого або в чітко заданих шаблонах, то наприкінці програми вони стали природним елементом щоденної взаємодії. Діти навчилися не просто формально вітатися чи дякувати, а й вибудовувати складніші комунікативні конструкції: аргументувати власну відмову без агресії, звертатися з розгорнутим проханням, ініціювати знайомство та підтримувати діалог на вільну тему.

Процес соціалізації в межах групи набув конструктивного характеру. Діти, які за результатами початкової соціометрії потрапляли до категорії «ізольованих» або «ігнорованих», змогли успішно інтегруватися в малі ігрові підгрупи. Вони знайшли постійних партнерів по грі, що радикально змінило структуру міжособистісних відносин у класі. Важливим показником стало вміння дітей домовлятися в конфліктних ситуаціях: замість образ або відсторонення учні почали використовувати вербальні методи вирішення суперечок, виявляючи емпатію та повагу до позиції іншого.

Впроваджена система занять довела свою ефективність як засіб м’якої адаптації дітей ВПО до нових соціальних умов. Завдяки ігровим методам вдалося активізувати внутрішні ресурси кожної дитини, створити ситуацію «комунікативного успіху», яка перенеслася з ігрової кімнати в освітній простір гімназії. Така цілеспрямована робота не лише нівелювала негативні наслідки соціального стресу, а й заклала міцний фундамент для стабільного розвитку комунікативних навичок у майбутньому.

Отримані якісні показники створюють необхідну базу для проведення контрольного етапу дослідження, результати якого дозволять математично підтвердити позитивну динаміку розвитку комунікативних навичок учнів експериментальної групи порівняно з контрольною.

2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз за тими самими критеріями та методиками, що й на початку дослідження. Порівняльний аналіз даних дозволив оцінити ефективність розробленої програми ігрової діяльності.

1. Динаміка когнітивно-мовленнєвого критерію за результатами формувального етапу.

Повторна діагностика когнітивно-мовленнєвого критерію, проведена після реалізації ігрової програми «Міст дружби», засвідчила якісну перебудову комунікативних стратегій дітей експериментальної групи. Порівняння результатів із даними констатувального зрізу дозволило стверджувати, що цілеспрямований ігровий вплив допоміг дітям трансформувати пасивні теоретичні знання про норми етикету в активну та впевнену мовленнєву практику (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняння рівнів когнітивно-мовленнєвого критерію в ЕГ та КГ на контрольному етапі

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	46,2%	28,6%
Середній	46,2%	50,0%
Низький	7,7%	21,4%

Аналіз високого рівня когнітивно-мовленнєвого критерію виявив суттєву перевагу учнів ЕГ, де цей показник сягнув 46,1% (6 дітей), тоді як у КГ він залишився на рівні 28,6% (4 дитини). Якісна різниця між групами на цьому рівні полягає у характері мовленнєвої ініціативності: якщо діти експериментальної групи почали демонструвати щиру зацікавленість у партнері, емоційну розкутість та варіативність етикетних формул, то високий рівень у контрольній групі зберіг ознаки формальності. Учні КГ 3-го класу

використовують правильні мовленнєві шаблони як завчений соціальний стандарт, проте рідко ініціюють глибокий діалог із новими учасниками колективу, на відміну від дітей ЕГ 2-го класу, для яких мовлення стало інструментом особистісного самовираження.

Порівняння середнього рівня, який у КГ становить 50,0% (7 дітей), а в ЕГ – 46,2% (6 дітей), висвітлює різні тенденції комунікативної впевненості. У контрольній групі середній рівень продовжує характеризуватися позицією комунікативного вичікування та вибірковості, де дитина вступає у контакт лише за умови повної безпеки або зовнішнього спонукання. Натомість в експериментальній групі цей рівень став якісно стійкішим за рахунок переходу дітей із нижчої категорії. Учні ЕГ на середньому рівні значно розширили свій активний словник і стали більш автономними у вирішенні ігрових суперечок, тоді як їхні однолітки з КГ все ще часто звертаються до вчителя як до посередника у спілкуванні. Мовленнєва активність дітей ЕГ набула розгорнутого характеру, позбувшись пауз та мовленнєвої загальмованості, що залишається притаманною частині учнів контрольної групи.

Найбільш критична розбіжність зафіксована при аналізі низького рівня когнітивно-мовленнєвої сформованості. В експериментальній групі цей показник вдалося мінімізувати до 7,7% (лише 1 дитина), тоді як у контрольній групі він залишився стабільно високим – 21,4% (3 дитини). Це підтверджує, що стан комунікативної пасивності та мовленнєвого уникання, характерний для дітей ВПО, не зникає самостійно навіть із плином часу. У КГ третя частина дітей продовжує використовувати невербальні засоби замість повноцінного мовлення, демонструючи захисну замкненість. В ЕГ же ігрова програма дозволила нівелювати цей бар’єр, створивши умови, за яких дитина відчула безпеку власного висловлювання. Таким чином, порівняльний аналіз доводить, що спеціально організована ігрова діяльність дозволяє дітям ЕГ не лише наздогнати, а й випередити учнів КГ за показниками соціальної інтеграції та мовленнєвої активності, що є ключовим фактором успішної адаптації у новому шкільному середовищі.

2. Динаміка емоційно-мотиваційного критерію за результатами формувального етапу

Аналіз результатів контрольного етапу дослідження дозволив зафіксувати найвагоміші якісні зміни саме в емоційно-мотиваційній сфері дітей експериментальної групи. Повторна діагностика показала, що ігрова програма стала дієвим інструментом трансформації внутрішнього стану учнів: від захисного самовідчуження та високої тривожності до емоційної відкритості та зростання комунікативної мотивації.

Центральним досягненням формувального етапу стало зниження показників низького рівня критерію – з 38,5% до 15,4%. На початку дослідження ці діти перебували у стані глибокої емоційної дестабілізації, що проявлялася через «психологічний панцир» та страх перед новими соціальними контактами. За результатами методики Р. Теммла, рівень високої тривожності в ЕГ на початку складав 46,2%, що блокувало будь-яку активність. Після реалізації ігрових блоків «Емоційна азбука» та «Світ почуттів» діти змогли позбутися постійного очікування невдачі та критики. Повторне дослідження зафіксувало стабілізацію емоційного фону: учні почали частіше обирати «радісне обличчя» у проекційних ситуаціях, що свідчить про відновлення базового почуття безпеки в умовах шкільного колективу.

Середній рівень сформованості критерію кількісно залишився незмінним (46,2%), проте зазнав глибокої якісної трансформації. Якщо раніше ці діти виявляли «хитку емоційну рівновагу» і відкривалися лише в ідеально безпечних умовах, то після експерименту їхня емоційна стійкість стала більш стабільною. Це підтверджується результатами дослідження емпатії: учні стали рідше реагувати на стан іншого формально, почавши виявляти щире співпереживання без підказки дорослого. Тепер вони демонструють готовність до діалогу в типових шкільних ситуаціях, не сприймаючи їх як потенційно стресові.

Найбільш показовим є зростання високого рівня емоційної готовності – з 15,4% до 38,5%. Це учні, які повністю відновили свій внутрішній адаптивний ресурс. Для них спілкування перестало бути «викликом» і перетворилося на

потребу. Замість емоційної відстороненості та егоцентризму, зафіксованих на початку, діти почали виявляти активну просоціальну поведінку. Вони стали здатні не лише ідентифікувати емоції однолітків, а й надавати їм підтримку, що є ознакою високого рівня емоційного інтелекту.

Порівняння засвідчило, що в контрольній групі суттєвих зрушень не відбулося: показник низького рівня залишився майже на початковій позначці (28,6%), а рівень високої тривожності в КГ продовжує заважати дітям повноцінно інтегруватися. Суттєва перевага ЕГ на високому рівні (38,5% проти 21,4%) доводить, що ігрові засоби виступили потужним корекційним механізмом. У той час як діти КГ все ще перебувають у стані емоційної скутості, діти ЕГ демонструють впевненість у соціальній безпеці та активну мотивацію до взаємодії (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Порівняння рівнів емоційно-мотиваційного критерію в ЕГ та КГ (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	38,5%	21,4%
Середній	46,2%	50,0%
Низький	15,4%	28,6%

Таким чином, порівняльний аналіз підтверджує, що спеціально організований ігровий простір дозволяє замінити тривожне очікування загрози на емоційну відкритість, що є фундаментом успішної соціалізації дітей ВПО.

3. Динаміка діяльнісно-поведінкового критерію за результатами формувального етапу

Аналіз діяльнісно-поведінкового критерію на контрольному етапі став ключовим показником ефективності дослідження, оскільки саме він відображає реальну здатність дітей до практичної взаємодії та кооперації в колективі. Повторна діагностика засвідчила прогрес в учнів ЕГ, що виявилося у переході від стратегії «паралельного існування» до активного співробітництва.

Найбільш значущим результатом стало скорочення частки дітей із низьким рівнем – з 46,2% до 15,4%. Якщо на початку експерименту під час

виконання методики «Рукавички» майже половина учнів ЕГ ігнорувала партнера або вступала у відкриті конфлікти через ресурси, то на фінальному етапі більшість із них навчилися домовлятися. Стратегія «захисної агресії» змінилася на спроби узгодження дій. Це підтверджується і соціометричними даними: кількість «ізольованих» дітей, яка раніше була критичною, суттєво зменшилася, оскільки діти почали отримувати позитивні вибори від однокласників завдяки спільним успіхам у грі.

Середній рівень сформованості критерію зріс до 53,8%. Якісною зміною тут стало подолання «комунікативної пасивності». Якщо раніше ці учні були лише «тихими виконавцями», які уникали ініціативи, то після проходження ігрових блоків, вони стали активніше пропонувати власні ідеї для вирішення спільних завдань. Їхня поведінка стала більш стійкою та автономною, а залежність від вказівок учителя в процесі кооперації помітно знизилася.

Високий рівень діяльнісної готовності продемонстрував стрімке зростання – з 7,7% до 30,8%. Це учні, які повністю оволоділи навичками конструктивного діалогу та емпатійної взаємодії. У грі «Секрет» вони перейшли до категорії «прийнятих» та «зірок», що свідчить про їхню успішну соціальну інтеграцію. Вони здатні не лише ефективно працювати в парі, а й виступати організаторами групової діяльності, допомагаючи іншим долати труднощі.

Для підтвердження достовірності результатів було проведено порівняння експериментальної групи із контрольною групою (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Порівняння рівнів діяльнісно-поведінкового критерію в ЕГ та КГ (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	30,8%	14,3%
Середній	53,8%	57,1%
Низький	15,4%	28,6%

Отже, порівняльний аналіз показує, що в контрольній групі ситуація залишилася майже статичною: показник низького рівня в КГ (28,6%) тепер

майже вдвічі перевищує аналогічний показник в ЕГ (15,4%). Це доводить, що без спеціально організованої взаємодії діти ВПО 3-го класу продовжують відчувати соціальну дистанцію та труднощі в кооперації. Суттєва перевага ЕГ на високому рівні (30,8% проти 14,3%) підтверджує, що ігрова програма дозволила дітям 2-го класу випередити старших учнів КГ у вмінні вибудовувати партнерські стосунки. Таким чином, результати підтверджують пріоритетність ігрової діяльності у формуванні стійких навичок співпраці та подоланні соціальної ізоляції дітей внутрішньо переміщених сімей.

4. Результати анкетування батьків на контрольному етапі.

Аналіз повторного анкетування батьків зафіксував виразний контраст у динаміці адаптації між групами. У сім'ях дітей ЕГ спостерігається суттєве потепління домашньої атмосфери: батьки відзначають, що діти стали значно відкритішими, почали ініціювати розмови про шкільні події та ділитися успіхами у взаємодії з однокласниками. Колишня тенденція до самоізоляції після уроків та мовленнєва замкненість змінилися на природну цікавість до спілкування. Натомість у КГ більшість батьків не помітили значних зрушень – діти залишаються переважно мовчазними, а їхні розповіді про школу мають формальний або односкладовий характер, що свідчить про збереження бар’єрів у соціалізації.

Особливу увагу батьки експериментальної групи звернули на зникнення ознак соціальної тривожності, які раніше проявлялися у фізичній напруженості, тихому голосі та уникненні погляду під час розмов зі сторонніми. Респонденти вказують на появу в дітей «комунікативної сміливості»: учні стали автономнішими на ігрових майданчиках, почали самостійно підходити до однолітків для знайомства і більше не потребують постійного підштовхування чи присутності дорослих для встановлення контакту. У КГ, навпаки, батьки все ще констатують високу залежність дітей від підтримки рідних та їхнє намагання «сховатися» за дорослих у непередбачуваних соціальних ситуаціях.

Найбільш вагомим досягненням ігрової програми, за відгуками батьків ЕГ, стало вдосконалення культури вирішення конфліктів. Замість звичних

раніше емоційних зривів, сліз або повної відмови від контакту у спірних моментах, діти почали використовувати вербальні методи узгодження інтересів та частіше виявляти емпатію до членів родини. Загальна оцінка рівня адаптації з боку батьків ЕГ змістилася у зону впевненого психологічного благополуччя. У той же час батьки КГ продовжують висловлювати занепокоєність через відсутність у дітей близьких друзів та їхню емоційну скутість. Це доводить, що програма ігрової діяльності допомогла учням експериментальної групи не лише подолати наслідки переміщення, а й випередити однолітків із контрольної групи за рівнем соціальної успішності та внутрішнього спокою.

Узагальнення результатів за трьома визначеними критеріями дозволило визначити рівень комунікативних навичок у дітей на завершальному етапі.

Аналіз підсумкових показників контрольного етапу свідчить про суттєву перевагу експериментальної групи за показниками високого рівня (38,5% проти 21,4% у КГ). Це підтверджує, що учні ЕГ не лише засвоїли норми етикету, а й набули внутрішньої впевненості для ініціативного спілкування. У КГ, попри домінування середнього рівня (50,0%), зберігається значна частка низьких показників (28,6%), що вдвічі перевищує аналогічний результат в ЕГ. Це вказує на те, що без спеціального втручання значна частина дітей ВПО залишається у стані соціальної пасивності (рис. 2.2.).

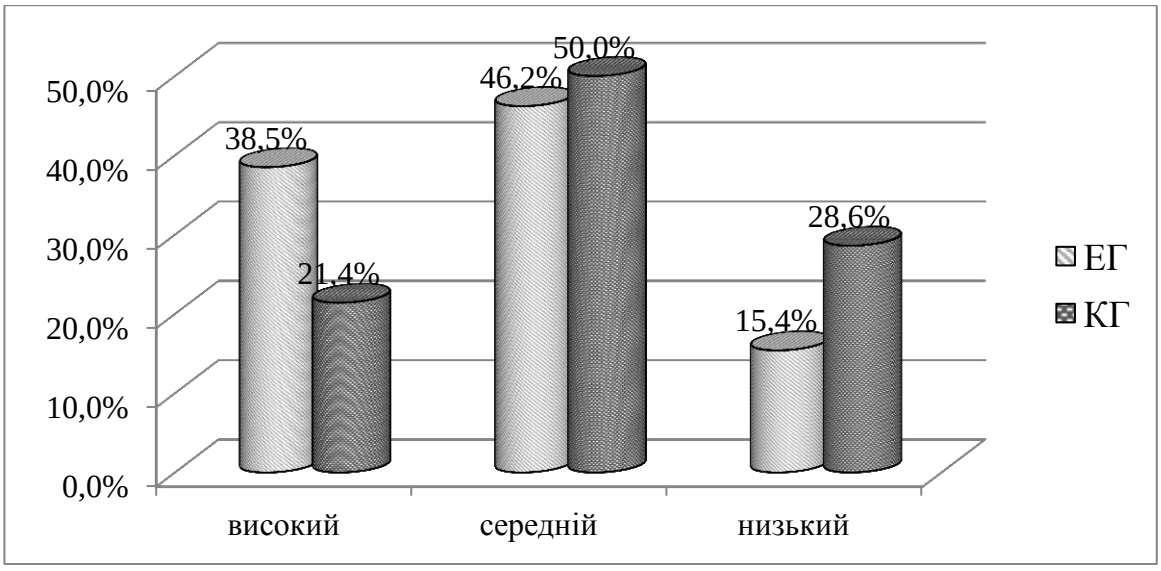


Рисунок 2.2 – Рівні комунікативних навичок в ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження

Зіставлення даних до та після впровадження ігрової програми наочно демонструє динаміку розвитку комунікативної сфери та підтверджує ефективність обраної методики.

Аналіз динаміки в експериментальній групі виявив найбільш стрімкі позитивні зрушення. Високий рівень зріс на 23,1% (з 15,4% до 38,5%), що відображає перехід дітей від позиції «очікування» до активної взаємодії. Найважливішим показником ефективності програми стало скорочення низького рівня рівно на 23,1% (з 38,5% до 15,4%). Це свідчить про те, що ігрова діяльність допомогла майже кожній третій дитині в ЕГ подолати бар'єри тривожності та соціальної ізоляції, які раніше блокували їхній розвиток (рис. 2.3.).

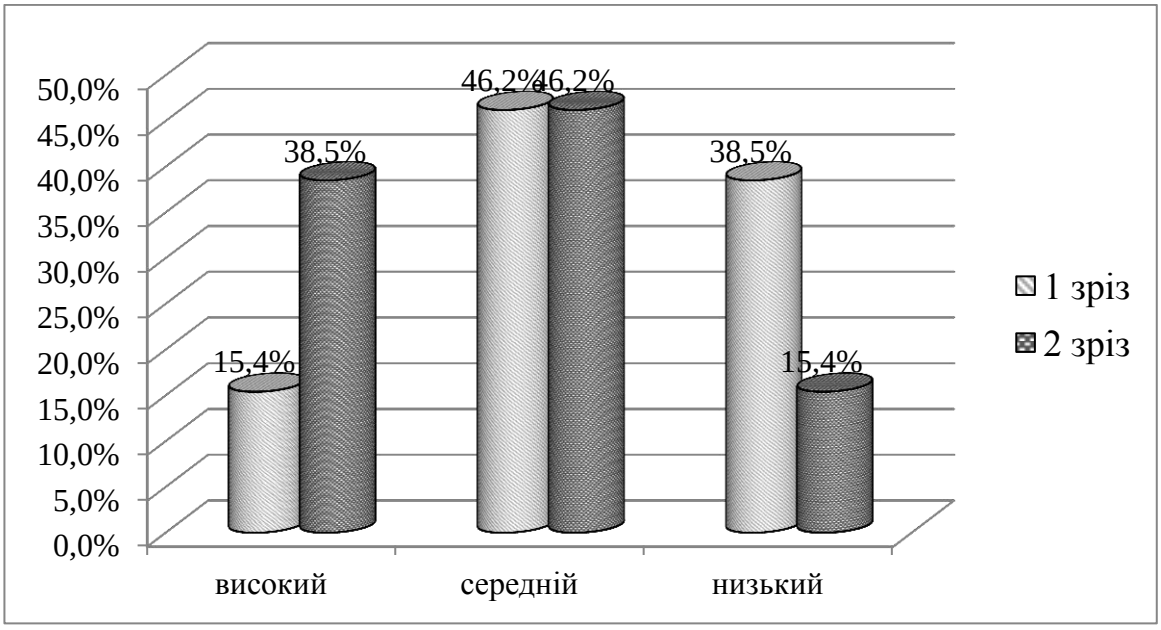


Рисунок 2.3 – Рівні комунікативних навичок в ЕГ (констатувальний та контрольний етапи)

У контрольній групі, де навчання проходило за звичною програмою, позитивної динаміки не виявлено. Високий рівень залишився незмінним (21,4%), а показник низького рівня навіть дещо зріс – на 7,2% (з 21,4% до 28,6%). Така тенденція в КГ може свідчити про накопичення втоми від процесу адаптації та відсутність внутрішніх ресурсів для подолання комунікативних труднощів без зовнішньої фахової підтримки (рис. 2.4.).

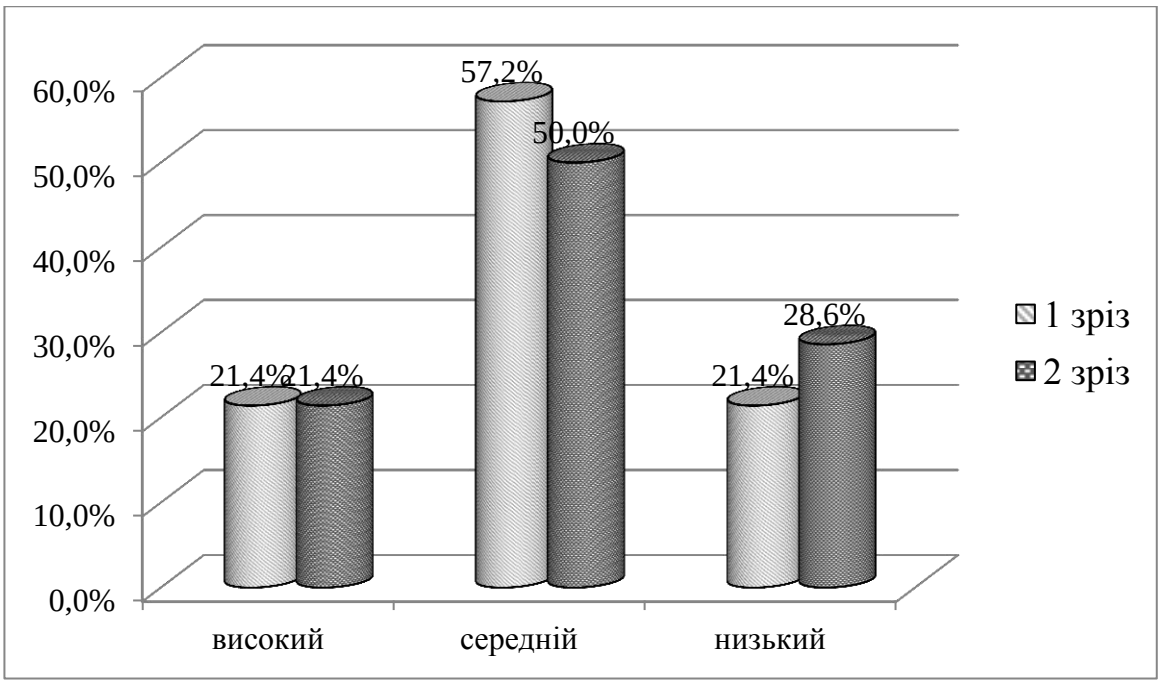


Рисунок 2.4 – Рівні комунікативних навичок в КГ (констатувальний та контрольний етапи)

Зведені дані підтверджують, що учні ЕГ, які на початку експерименту мали значно гірші вихідні позиції (частка низького рівня була на 17,1% більшою, ніж у КГ), у результаті впровадження програми змогли не лише наздогнати, а й суттєво випередити своїх однолітків із контрольної групи. Це доводить, що ігрова діяльність є потужним механізмом компенсації дефіциту спілкування та стимулом для успішної соціальної інтеграції дітей внутрішньо переміщених сімей у нове освітнє середовище.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було досліджено проблему розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей засобами гри. Проведене теоретичне та емпіричне вивчення проблеми дало змогу сформулювати такі висновки.

1. У ході теоретичного аналізу було з’ясовано, що комунікативні навички є складним інтегративним утворенням, яке поєднує мовленнєві вміння, емоційно-мотиваційні прояви та поведінкові способи взаємодії. Вони охоплюють здатність дитини вступати в контакт, ініціювати та підтримувати діалог, розуміти співрозмовника, адекватно виражати власні думки й емоції, а також дотримуватися соціальних норм спілкування.

Сформованість комунікативних навичок є важливою умовою соціалізації дитини, її успішної адаптації до освітнього середовища, побудови міжособистісних стосунків та розвитку особистісної самостійності. Недостатній рівень їх розвитку може призводити до труднощів у взаємодії з однолітками, підвищеної тривожності та соціальної ізоляції.

2. Встановлено, що діти внутрішньо переміщених сімей мають специфічні психологічні особливості, пов’язані з пережитим досвідом вимушеного переміщення. Серед них – підвищена тривожність, емоційна нестабільність, зниження почуття безпеки, страх нових соціальних контактів. Такі особливості впливають на характер їхньої поведінки в освітньому середовищі та ускладнюють процес соціальної адаптації.

У педагогічному аспекті такі діти часто демонструють комунікативну загальмованість та невпевненість у ситуаціях знайомства. Їхня взаємодія з однолітками може супроводжуватися емоційною скутістю або, навпаки, імпульсивністю, що потребує особливої уваги з боку педагогів та психологів для нівелювання бар’єрів «соціальної відчуженості» та відновлення базового почуття безпеки.

3. З’ясовано, що гра виступає провідною діяльністю, у якій дитина природним шляхом моделює соціальні відносини та відпрацьовує стратегії спілкування. Через ігрові ролі та правила дитина вчиться домовлятися, узгоджувати власні інтереси з потребами групи та знаходити конструктивні виходи з конфліктних ситуацій у безпечному, емоційно насиченому просторі.

Ефективність гри полягає в її здатності знімати психологічне напруження та стимулювати мовленнєву активність без примусу. Використання сюжетно-рольових, дидактичних та рухливих ігор дозволяє дитині відчути ситуацію успіху, розширити активний словник та розвинути емпатію, що робить гру незамінним інструментом для корекції комунікативних дефіцитів у молодшому шкільному віці.

4. У межах констатувального етапу дослідження було визначено критерії, показники та рівні сформованості комунікативних навичок за когнітивно-мовленнєвим, емоційно-мотиваційним і діяльнісно-поведінковим компонентами. Проведена діагностика виявила переважно низький та середній рівні сформованості комунікативних навичок у досліджуваних дітей. Найбільш проблемними зонами стали діяльнісно-поведінковий та емоційний компоненти: зафіксовано високу тривожність, низький рівень кооперації в парах та значний відсоток соціально ізольованих дітей, які не мали сталих зв'язків у новому класі.

Кількісний та якісний аналіз показав, що діти внутрішньо переміщених сімей часто володіють теоретичними знаннями етикету, але не можуть реалізувати їх на практиці через внутрішній страх і невпевненість. Виявлений стан «комунікативної дезадаптації» підтвердив потребу у впровадженні спеціальної ігрової програми для руйнування бар’єрів між дітьми та новим колективом.

5. На формувальному етапі експериментальної роботи було розроблено та впроваджено комплекс ігрових занять, спрямованих на розвиток комунікативних навичок дітей внутрішньо переміщених сімей. Програма будувалася з урахуванням вікових особливостей молодших школярів,

результатів первинної діагностики та виявлених комунікативних труднощів. Основна увага приділялася стимуляції мовленнєвої активності, формуванню навичок співпраці, розвитку емпатії та зниженню комунікативної тривожності. У змісті занять систематично використовувалися сюжетно-рольові, кооперативні та дидактичні ігри, що забезпечували активне включення дітей у взаємодію та створювали безпечний простір для соціального самовираження.

У процесі реалізації комплексу занять діти мали можливість відпрацьовувати вміння ініціювати контакт, підтримувати діалог, дотримуватися черговості в розмові, домовлятися та конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації. Ігрова форма організації діяльності сприяла зниженню емоційного напруження, підвищенню впевненості у власних можливостях та поступовому подоланню бар’єрів у спілкуванні. Особливого значення набув розвиток діяльнісно-поведінкового та емоційно-мотиваційного компонентів комунікативних навичок, що проявлялося у більшій відкритості дітей, готовності до співпраці та позитивному ставленні до групової взаємодії.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку в розвитку комунікативних навичок дітей експериментальної групи. Було відзначено підвищення рівня мовленнєвої активності, зростання ініціативності у спілкуванні, покращення здатності до кооперації та зниження проявів тривожності. Отримані результати підтвердили ефективність розробленого комплексу ігрових занять і довели доцільність використання гри як результативного засобу розвитку комунікативних навичок у дітей внутрішньо переміщених сімей.

Таким чином, мета роботи досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т. Ф, Бибик Д. Д., Гончар Л. В, Куниця Т. Ю. Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців : посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 208 с.
2. Артемова Л. Відображення знань дітей у спільних іграх. *Дошкільне виховання*. 1993. № 9 (386). С. 10-12.
3. Безрукава Г. О. Гра як засіб формування комунікативних умінь та навичок дітей молодшого шкільного віку. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі : актуальні проблеми, досвід, інновації* : матеріали VIII наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 квіт. 2023 р.). Харків, 2023. С. 10-11.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
5. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
6. Богдан Ж. Б. Психологія soft skills майбутнього фахівця : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Харків, 2025. 483 с.
7. Богуш А. М. Вибрані педагогічні твори : у 9 т. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2024. Т. 1. 404 с.
8. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Слово, 2004. 374 с
9. Богуш А., Трифонова О., Кисельова О. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
10. Вишньовський В., Козак, М. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру. *Соціально-економічні проблеми і держава.* 2021. Вип. 2 (25). С. 202-209.
11. Вінокурова О. В. Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-волову сферу дитини. *Науковий часопис*. 2014. № 28. С. 37-41.
12. Гавриш Н. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Київ :

Слово, 2015. 256 с.

13. Гаєр А. Ю. Використання ігрових засобів для формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання : успішні українські та зарубіжні практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11 листоп. 2025 р.). Київ, 2025. С. 90-92.
14. Герило Г. М., Гніда Т. Б., Корнієнко І. О., Луценко Ю. А. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с.
15. Гончаренко А. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі. Київ : Світич, 2019. 160 с.
16. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання.* 2004. № 7. С. 18-19.
17. Данилевич Ю. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. *Медсестринство*. 2023. № 2. С. 56-65.
18. Дань Чжан. Гра як інструмент посилення соціальних та комунікативних навичок. *Вища освіта України*. 2025. № 1. С. 66-73.
19. Дуткевич Т. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
20. Євпак К. О. Психологічні передумови формування комунікативних навичок у старшому дошкільному віці. *Актуальні проблеми початкової освіти : теорія і практика* : матеріали Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф. (м. Житомир, 24 жовт. 2023 р.). Житомир, 2023. С. 116-120.
21. Жданович Ю. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2015. Вип. 19 (1). С. 204-213.
22. Іванчук С., Алєксєєнко В. Ігрові технології як засіб розвитку

комунікативних навичок дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2 (106). URL: http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/315137.

23. Іващук Л. Дидактична гра як засіб формування комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку. *Науково-методична робота.* 2024. URL: https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/102-innovatsiyni-osvitni-tekhnolohiyi-v-ukrayini-teoriya-ta-praktyka/622-didaktichna-gra-yak-zasib-formuvannya-komunikativnikh-umin-v-uchniv-molodshogo-shkilnogo-viku.
24. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. Київ : НМЦВО, 2003. 299 с.
25. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67, т. 1.. С. 44-47.
26. Кінг-Шерд М., Маннелло М. Доступ дітей до гри в умовах кризи. Гра : права та практика : посібник для персоналу, управлінців та розробників політик. URL: http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2023/06/IPA-Access-to-Play-in-Crisis-Toolkit-Ukraine-2023-online.pdf.
27. Кондратенко Р. В., Олійник В. Ф., Онищенко І. В. Діагностичний супровід розвитку та виховання старших дошкільників : навч.-метод посіб. Кривий Ріг : КПІ, 2015. 224 с.
28. Кононенко А. Сюжетно-рольова гра як засіб формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Сучас*ні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 25 жовт. 2024 р.). Івано-Франківськ, 2024. С. 81-87.
29. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ : Міленіум, 2006. 337 с.
30. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування.

Київ : НАКХМ, 2010. 187 с.

31. Кубата Н. П., Айзенбарт М. М. Гра як засіб формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (57). С. 53-57.
32. Кучеренко Д., Мироненко О. Розвиток комунікативної культури дошкільників засобами ігрової діяльності. *Universum*. 2025. № 25. С. 486-490.
33. Листопад М. В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVII, т. 1. С. 98-102.
34. Логвинчук С. Дидактичні ігри, вправи, завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 191 с.
35. Лютий В., Дуля А. Сім'ї внутрішньо переміщених осіб з дітьми: потреби та стратегії опанування складними обставинами. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 1. С. 49-58.
36. Максимова О. Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2016. Вип. 20. С. 229-234.
37. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис…. д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2012. 44 с.
38. Маслова А., Криворотько А. Соціально-педагогічний супровід дітей із родин ВПО в умовах війни. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2025. № 1 (34). С. 51-55.
39. Мельничук Т. І., Лосєва О. В. Психолого-педагогічна інтеграція дітей у дошкільний заклад із сімей внутрішньо переміщених осіб. *Психологічний часопис*. 2018. № 1. С. 114-125.
40. Михайлов Б. В., Колеснік Н. М. Модифікація тесту тривожності Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен (методика «обери потрібне обличчя») для поглибленого дослідження тривожності у дітей дошкільного віку. *Чоловіче здоров'я,*

гендерна та психосоматична медицина. 2016. № 2 (04). С. 41-48.

41. Мороз С. В. Роль гри в соціалізації дитини дошкільного віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2019. Вип. 3. С. 130-134. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15519/1/29.pdf.
42. Мякушко О., Попович Ф. Особливості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з РАС. *Особлива дитина : навчання і виховання.* 2024. № 116 (4). С. 143-159.
43. Незамай М. Особливості спілкування вихователя здо з дітьми внутрішньо переміщених осіб. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 3 (31). URL: https://kelmczasopisma.com/viewpdf/903.
44. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид- во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
45. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.
46. Павелків Р. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
47. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. 168 с.
48. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 40 с.
49. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 . № 1706-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18.
50. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 213 с.
51. Рибалка І. В. Методики для використання у роботі практичного психолога.

Бібліотека методичних матеріалів. 2023. URL: https://vseosvita.ua/library/metodyky-dlia-vykorystannia-u-roboti-praktychnoho-psykholoha-636771.html.

52. Різун В. В. Теорія масової комунікації. Київ : Просвіта, 2008. 260 с.
53. Рогальська-Яблонська І. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 204-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_2(34)__23.
54. Роговська О. О., Бабачанах С. М. Проблеми інтеграції дітей внутрішньо переміщених осіб до приймаючої громади. *Вісник Приазовського державного технічного університету.* 2024. Т. 1, № 12. URL: https://journals.uran.ua/vsgf_pstu/article/view/320597.
55. Скрипченко О. В., Долинська Л. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Главник, 2001. 309 с.
56. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посібник : у 2 ч. / А. В. Аносова та ін. ; за заг. ред. : Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. Ч. 2. 352 с.
57. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. / заг. ред. : К. Б. Левченко, В. Г. Панок, І. М. Трубавіна. Київ : Агентство «Україна», 2015. 165 с.
58. Старинський М. В. Проблемні питання визначення поняття «внутрішньо переміщена особа» та напрямки його вдосконалення. *Академічні візії*. 2024. № 31. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.12633156.
59. Суліцький В. В., Пелюхня І. М. Соціально-педагогічна робота з дітьми внутрішньо переміщенихсімей. *Scientific trends in the development of scienceand education*. 2024. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50097/1/V_Sulitskyi_I_Peliukhnia_MKonf_FPSRSO_SPSR.pdf.
60. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. Школа, 1977. Т. 3. 670 с.
61. Токарєва Л. Д. Гра як засіб формування соціальної компетентності старшого дошкільника. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*.

2021. № 1 (43). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737558/1/Tokarieva%20L.D.%2C.pdf

62. Трубавіна І. М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8a338e50-a725-4397-b169-15f24fe6f832/content.
63. Шайдеманн Г. М. Соціальна адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб: сучасні виклики та напрями підтримки в приймаючих громадах. *Грааль науки.* 2025. № 59. С. 677-683.
64. Alotaibi M. S. Game-based learning in early childhood education : A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881.
65. Bruner J. Acts of Meaning : Four Lectures on Mind and Culture. New York : Harvard University Press, 1990. 179 p.
66. Erikson E. H. The Life Cycle Completed. New York : Norton & Company, 1982. 108 p.
67. Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. M. Action Meets Word : How Children Learn Verbs. New York : Oxford University Press, 2006. 352 p.
68. Landreth G. L. Innovations in play therapy : Issues, process, and special populations. New York : Brunner-Routledge, 2001. 369 p.
69. Piaget J. The Language and Thought of the Child. London : Routledge & Kegan Paul, 1959. 296 p.
70. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play : Game Design Fundamentals. Cambridge : MIT Press, 2003. 688 p.
71. Schramm W. The Process and: Effects of Mass Communication. Urbana : University of Illinoise. Press, 1974. 178 p.
72. Yacoub A. Sand Tray Therapy for Speech Development : What It Is, Benefits, How to Use. *Forbrain*. URL: https://www.forbrain.com/speech-therapyfor-kids/programs-and-tools/sandplay-therapy-review/.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Закінчи речення» (модифікований варіант для дітей ВПО)

Мета: виявлення рівня знань дитини про норми мовленнєвого етикету, правил культури поведінки та способів конструктивного вирішення комунікативних ситуацій.

Інструкція для дитини: «Зараз ми з тобою пограємо в гру. Я буду починати речення, описуючи якусь подію, а ти спробуй його закінчити так, як ти вважаєш за правильне».

Діагностичний матеріал:

1) «Коли я приходжу вранці до групи і бачу дітей та вихователя, я...».
2) «Якщо я хочу познайомитися з новою дитиною, яка мені сподобалася, я підійду і скажу...».
3) «Якщо я хочу погратися іграшкою, яка зараз у руках іншої дитини, я...».
4) «Коли мені потрібна допомога в якійсь складній справі, я звертаюся до дорослого так...».
5) «Коли друг поділився зі мною цукеркою або допоміг зібрати конструктор, я обов’язково...».
6) «Якщо я бачу, що хтось із дітей самотньо сидить у кутку і сумує, я...».
7) «Якщо я випадково зачепив іншу дитину або зламав її споруду, я...».
8) «Коли інша дитина не хоче зараз приймати мене у свою гру, я...».
9) «Якщо я хочу щось запитати, а вихователь у цей час розмовляє з іншим дорослим, я...».
10) «Коли ми з дітьми граємо в гру, де потрібно чекати своєї черги, я...».

Критерії оцінювання результатів:

3 бали (Високий рівень): дитина дає розгорнуту, етично правильну відповідь. Самостійно використовує формули мовленнєвого етикету («Привіт», «Будь ласка», «Вибач», «Дякую»). Пропонує конструктивні способи взаємодії (компроміс, допомогу, очікування).

2 бали (Середній рівень): дитина дає коротку, стереотипну відповідь («скажу ввічливе слово», «попрошу»). Правила знає, але не завжди може пояснити, як саме це зробити. У складних ситуаціях (конфліктах) покладається на допомогу дорослого («піду скажу вихователю»).

1 бал (Низький рівень): дитина не знає, як закінчити речення, або пропонує неадекватні, агресивні варіанти («заберу силою», «вдарю», «буду плакати»). Можливі прояви повного мовленнєвого негативізму (мовчання, відвертання).

Інтерпретація загальної суми балів:

25-30 балів – високий рівень (дитина повністю соціалізована, володіє культурою спілкування).

16-24 бали – середній рівень (знання правил формальне, потребує стимуляції дорослого).

10-15 балів – низький рівень (комунікативна культура не сформована, високий ризик конфліктності або ізоляції).

Додаток Б

Анкета для батьків «Особливості комунікативного розвитку дитини в умовах соціальної адаптації»

Шановні батьки!

Просимо вас взяти участь у дослідженні, присвяченому розвитку навичок спілкування дітей молодшого шкільного віку. Ваші відповіді допоможуть нам краще зрозуміти особливості адаптації дитини на новому місці та розробити ефективну програму ігрової підтримки. Опитування є анонімним, результати будуть використані в узагальненому вигляді.

I. Загальна інформація

1. Ваше ставлення до дитини (мати, батько, опікун): _____

2. Вік дитини: _____ Стать: _____

II. Комунікативна активність та адаптація

3. Чи помітили ви зміни в комунікативній поведінці вашої дитини після переїзду?

а) так, дитина стала більш замкненою, менше розмовляє;

б) змін не відбулося, дитина поводиться як раніше;

в) так, дитина стала більш активною, шукає нових контактів.

4. Як ваша дитина реагує на пропозицію погратися з новими знайомими на майданчику чи в школі?

а) легко ініціює контакт, швидко знаходить спільну мову;

б) спостерігає осторонь, вступає у гру лише після запрошення інших;

в) уникає контакту, ховається за дорослих, відмовляється від спільної діяльності.

5. Чи потребує дитина вашої присутності або допомоги, щоб почати розмову з незнайомою дитиною чи дорослим?

а) ні, діє самостійно та впевнено;

б) іноді потребує підбадьорення або вашої присутності поруч;

в) так, майже ніколи не вступає в контакт самостійно.

III. Емоційний стан під час спілкування

6. Чи проявляються у дитини ознаки напруженості під час розмови зі сторонніми людьми? (тихий голос, уникання погляду, перебирання пальцями, скутість рухів)

а) ніколи або дуже рідко;

б) іноді, залежно від ситуації;

в) часто, дитина виглядає дуже тривожною.

7. Як часто дитина розповідає вдома про своїх нових друзів або події у школі?

а) щодня, охоче ділиться подробицями;

б) рідко, лише якщо ви самі запитуєте;

в) майже нічого не розповідає, уникає цієї теми.

IV. Навички взаємодії та конфліктність

8. Як дитина зазвичай вирішує суперечки з іншими дітьми на новому місці?

а) намагається домовитися, знайти компроміс;

б) поступається, плаче або йде геть;

в) реагує агресивно, захищаючи свою позицію силою.

9. Оцініть за 5-бальною шкалою, наскільки успішно, на вашу думку, дитина адаптувалася до нового колективу (1 — зовсім не адаптувалася, 5 — повністю адаптувалася):

1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5

10. Які труднощі у спілкуванні дитини ви вважаєте найбільш актуальними на сьогодні? (вільна відповідь)

Дякуємо за співпрацю!