

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
кафедра спеціальної освіти

**Розвиток комунікативних функцій у дітей з порушенням мовлення в
умовах війни**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу спеціальності
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
Спеціальна освіта. Логопедія
Другого (магістерського) рівня
вищої освіти
Андрющенко Анастасії Михайлівни
Науковий керівник: Меліхова В.В.

Зміст

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ	8
1.1. Сутність комунікативних функцій та їх роль у розвитку дитини	8
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в умовах військових дій в Україні	16
1.3. Чинники, що впливають на формування комунікативних функцій у дітей	29
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ	38
2.1. Методики дослідження комунікативних функцій у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями	38
2.2. Особливості проведення діагностики розвитку дитини	43
2.3. Інтерпретація результатів діагностики та визначення індивідуальних потреб дитини	48
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ	56
3.1. Методика корекційної роботи мовлення з дітьми в умовах психологічного стресу	56
3.2. Аналіз результатів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку в умовах військових дій	63
3.3. Співпраця з батьками як важливий аспект корекції комунікативного розвитку дитини	67
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є важливим питанням сучасної педагогіки та психології, оскільки це впливає на їхню подальшу успішну соціалізацію особистості, навчання та інтеграцію в суспільство. На тлі війни в Україні ця проблема набуває ще більшої актуальності, оскільки військові дії, вимушена міграція, втрати та стресові ситуації створюють додаткові ризики для мовленнєвого розвитку дітей, особливо тих, хто вже має такі порушення.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку цих навичок, оскільки саме в цей час активно розвиваються основи комунікативних навичок, такі як розуміння мовлення, формування словникового запасу, граматичних структур, інтонації та вміння висловлювати власні думки. Порушення цих процесів може призвести до затримки психічного розвитку дитини, зниження впевненості в собі, труднощів у міжособистісному спілкуванні та адаптації в колективі.

Одним із факторів, що негативно впливає на особливості мовленнєвого розвитку у дітей є соціальним. В межах нашого дослідження зупинимось на вивченні одного з них, а саме впливе військових дій на території України. Ситуація війни ускладнює розвиток мовленнєвих функцій через кілька факторів. По-перше, стрес і страх, викликані обстрілами, переміщенням, втратою дому або близьких, впливають на психоемоційний стан дитини. Це може призвести до регресу в мовленнєвому розвитку або до загострення наявних порушень. По-друге, зміни в освітньому середовищі, такі як перехід на дистанційне навчання або зарахування до нових закладів освіти, створюють додаткові виклики для дітей з особливими освітніми потребами. По-третє, батьки та педагоги мають обмежений доступ до професійної допомоги логопедів, дефектологів та психологів, оскільки в «червоній»

зоні заклади освіти майже не працюють, що ускладнює проведення очних консультацій і корекційних занять.

Проблему порушень мовлення у дітей активно вивчали вітчизняні науковці, які розглядали як загальні закономірності мовленнєвого розвитку, так і специфіку корекційної роботи. Зокрема, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш та М.І. Пентиліук досліджували теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності, методику розвитку комунікативних умінь і роль освітнього середовища у подоланні мовленнєвих труднощів. О.М. Біляєв і Н.В. Бондаренко приділили увагу питанням методики навчання рідної мови, підкресливши значення системного підходу до розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. Значний внесок у логопедичну практику зробили В.А. Кисличенко, А.І. Клименко та О. Колупаєва, які досліджували особливості логопедичного супроводу дітей із різними видами порушень, а також методи їхньої діагностики та корекції. У працях Л.О. Ласточкиної та І.В. Цепової розглянуто зміст мовленнєвої підготовки та засоби активізації комунікативної діяльності в освітньому процесі.

У наукових дослідженнях окреме місце займає вивчення впливу соціальних чинників на мовленнєвий розвиток дітей. В.Г. Панок, В.Д. Острова та Є.О. Варлакова наголошують на значенні сімейного середовища, соціально-педагогічної підтримки та адаптаційних механізмів у подоланні мовленнєвих труднощів. О.Ф. Яцина та Л.І. Прохоренко розглядали наслідки травматичних подій і воєнних умов для психічного та комунікативного розвитку дитини, підкреслюючи необхідність психологічної допомоги в умовах стресу. Дослідження А.С. Толкачової та В. Трофименко стосуються специфіки формування комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями та учнів шкіл-інтернатів, де соціальні обставини суттєво впливають на мовленнєву активність. Д.О. Зінов'єва й О. Надворна акцентують увагу на значенні ігрових методів і педагогічних стратегій для стимуляції

діалогічного мовлення. Однак комплексні наукові підходи, які б розкривали розвиток комунікативних функцій саме у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в контексті соціальних викликів сьогодення, залишаються поодинокими. Саме це визначає наукову новизну обраної теми та її значення для сучасної логопедії й педагогіки.

Отже, дослідження розвитку комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями в умовах воєнного часу має велике соціальне значення, оскільки спрямоване на подолання негативних наслідків війни для найбільш вразливої групи населення - дітей. Забезпечення адекватної підтримки їхнього мовленнєвого розвитку є важливим кроком на шляху до формування здорового покоління, здатного адаптуватися до сучасних викликів та брати активну участь у житті суспільства. Тому темою нашого дослідження є зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана у межах науково-дослідницької теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Технології корекційно-розвиткової, абілітаційної та реабілітаційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів суспільства» (0124U004367 від 11.10.2024.).

Метою дослідження є аналіз особливостей комунікативного розвитку дітей із порушенням мовлення, розробка методик діагностики й корекції комунікативних функцій у кризових умовах та оцінка їхньої ефективності.

Завдання дослідження:

- Розкрити зміст і структуру комунікативних функцій у контексті мовленнєвого розвитку дітей та визначити типові труднощі формування зазначеної функції в стресових умовах.
- Розробити критерії діагностики порушеннями комунікативного розвитку у дітей з порушенням мовлення в умовах війни.

- Запропонувати ефективні методи корекції комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з урахуванням умов війни.
- Проаналізувати результати впровадження корекційних програм і їхню ефективність.

Об'єкт дослідження: розвиток комунікативних функцій дітей із порушеннями мовлення.

Предмет дослідження: методи розвитку комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення в умовах війни.

У процесі роботи було використано комплекс методів:

- теоретичні (аналіз наукової літератури, порівняння та узагальнення даних щодо мовленнєвого розвитку);
- емпіричні (спостереження, тестування, аналіз мовленнєвої діяльності);
- практичні (впровадження корекційних програм, співпраця з батьками, аналіз результатів).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що на сьогодні існує лише обмежена кількість досліджень, які комплексно досліджують розвиток комунікативних функцій у дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах воєнного часу. Вивчення цієї проблеми дозволить поглибити наші уявлення про вплив стресових ситуацій на мовленнєвий розвиток дітей та удосконалити корекційно-розвивальну роботу з урахуванням цих факторів.

Практичне значення роботи визначається тим, що її результати можуть бути використані для створення нових та адаптації існуючих методик корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку в кризових ситуаціях. Зокрема, можуть бути розроблені рекомендації для педагогів, логопедів, психологів та батьків щодо підтримки комунікативного розвитку дітей в умовах воєнного часу.

Апробація результатів дослідження. Дослідження представлені у формі доповіді на Всеукраїнській науково-практичній конференції з

міжнародною участю «Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства» . Аспекти проблематики були відображені у публікації «Професійне вигорання в інклюзивній освіті: виклики, фактори впливу та напрями подальших досліджень» у збірнику матеріалів конференції, с. 178.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох основних розділів з підрозділами, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

1.1. Сутність комунікативних функцій та їх роль у розвитку дитини

Функція спілкування та мовлення є однією з найважливіших психічних функцій людини. Набуття здатності до мовленнєвого спілкування створює передумови для конкретних людських соціальних контактів, сприяє формуванню та уточненню уявлень дитини про навколишній світ, розвитку форм рефлексії. Оволодіння мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та координації поведінки дитини. Вербальне спілкування створює умови для розвитку різних форм активності та участі в груповій роботі. Незважаючи на те, що домовленнєвий етап у дітей з алалією протікає без значних відхилень від норми і дозволяє успішно оволодіти домовленнєвими навичками (ритмічні рухи, малювання, імітація невербальних звуків, побутова діяльність за допомогою жестів), ці навички, за відсутності корекційного втручання, не є мовленнєвими у даної категорії дітей до завершення підготовчого етапу розвитку. Комунікативна компетенція та мовленнєва продукція - це акти, що ґрунтуються на мовленнєвих знаннях та навичках і відповідають комунікативній меті, ситуації та партнеру. Вона включає вміння використовувати найбільш ефективні, правильні та виразні засоби мови, враховуючи позамовні чинники (міміку, жести, інтонацію) та обирати відповідний стиль мовлення.

Фахівці також зазначають, що комунікативну компетенцію слід аналізувати з точки зору компетентності та враховувати структурну організацію комунікативної діяльності. На думку А. Толкачової, комунікативна компетентність базується на трьох компонентах; автор вказує, що в структурі комунікативної компетентності виділяють

мотиваційну, особистісну та функціональну ланки [38]. Кожна з цих ланок представлена структурою, яка відображає одну з основних характеристик особистості – компетентність. Мотиваційний компонент охоплює такі конструкти, як мотивація, установка і компетентність. Особистісні якості проявляються через комунікабельність, соціально-психологічну спостережливість та емпатію.

Функціональні зв'язки представлені такими якостями, як встановлення контакту з іншими, пропонування та вирішення різних повсякденних ситуацій, пошук відповідних засобів впливу на інших [34]. Отже, розглядаючи структурну організацію комунікативної діяльності, комунікативну компетентність слід аналізувати через комунікативну компетенцію, яку визначають як психологічну рису особистості, що характеризується здатністю легко і швидко встановлювати контакт з об'єктом спілкування [13].

Енциклопедія за редакцією Бодарєва визначає «комунікативну компетентність» як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію та взаєморозуміння між людьми в процесі навчання та спільної діяльності, зокрема спілкування.

На думку І. Марченко, структура комунікативної компетентності складається з таких видів: інформаційно-комунікативна, емоційно-комунікативна та координаційно-комунікативна[12]. Комунікативна компетентність є ключовим компонентом спілкування, адже вміння ініціювати, підтримувати та завершувати розмову, привертати увагу партнера, бачити його емоційний стан, вирішувати конфлікти та інші комунікативні компетенції забезпечують ефективну взаємодію з партнером по спілкуванню та уможливають зворотній зв'язок і здатність спілкуватися з партнером адекватно до ситуації, оскільки встановлюють емоційні стосунки між учасниками комунікативної діяльності. Слід зазначити, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення комунікативні труднощі проявляються по-різному і в різному

ступені. Однак загальними характеристиками таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, нездатність справлятися із загальними або вузько визначеними ситуаціями за допомогою дорослих, поведінкові труднощі, труднощі у спілкуванні та підвищена емоційна виснаженість. Тому необхідний цілеспрямований процес навчання комунікативним навичкам і вміння застосовувати їх на практиці. Це пояснюється тим, що спілкування є ефективним засобом закріплення нових комунікативних компетенцій. Тому для ефективної комунікативної діяльності у дітей з мовленнєвими порушеннями неминуче необхідні певні знання, вміння та навички, а процес їх формування має враховувати особливості розвитку комунікативної компетентності цієї категорії дітей, орієнтуючись на розвиток освіченої та компетентної особистості і сприяючи розробці ефективних методів логопедичної та мовленнєвої терапії, що відповідають поставленій меті.

У загальній картині психологічного розвитку дітей дошкільного віку комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє низку базових якостей і характеристик, які забезпечують можливості для самовираження в усіх видах діяльності, пов'язаних зі спілкуванням (практичній, ігровій та пізнавальній) [7].

Оцінка психологічних результатів дошкільників у сфері усного мовлення показує можливість комплексного погляду на розвиток емоцій, когнітивних сфер (через розвиток сенсорних критеріїв і способів обстеження та дії з об'єктами), форм і засобів спілкування (невербальних і вербальних) та особистісних якостей. Це показує, що можливий комплексний погляд на розвиток особистісних якостей. Цілісність особистості не може бути зведена до однобічного опису окремих якостей, але залишається ключовою вимогою в оцінці загального інтелектуального розвитку дитини. Можливість аналізу досягнень дитини в інтеграції емоційних, когнітивних і вольових характеристик дозволяє не тільки зрозуміти вікові досягнення особистості дитини у

сфері усного мовлення, а й пояснити, чому діти обирають ті чи інші стратегії мовленнєвої поведінки. Особистість - це системне утворення, що має не тільки певний статус у системі суспільних відносин, а й унікальне ставлення до соціального оточення, здатність організовувати відносини з навколишнім середовищем та досягати результатів і цілей взаємодій. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини характеризується змінами в її особистісних стосунках з навколишнім світом і з самою собою. Цей розвиток проявляється у психічних процесах в емоційній, спонтанній, інтелектуальній та особистісній сферах учня, що забезпечують успішну взаємодію та розвиток комунікативних і мовленнєвих навичок.

Для того, щоб вивчити основні особливості розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, необхідно налагодити міжособистісне спілкування дитини, провести соціально-перцептивний аналіз системи «людина-ситуація», підібрати відповідні невербальні та вербальні засоби спілкування, контролювати досягнення комунікативних цілей та практикувати творчість у спілкуванні. Необхідним є аналіз психічних якостей розвитку особистості, що допомагає. Таким чином, психологічні особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей відображають аспекти їхнього емоційного, когнітивно-мовленнєвого, спонтанного та творчого розвитку і тому включають елементи, що проявляються в мовленнєвій поведінці, розвитку свідомості та особистісних характеристиках.

Критерієм оцінки в аналізі досягнень особистісного розвитку дитини, що виявляються в усному спілкуванні через комунікативно-мовленнєві характеристики, є прояв емоційної (афективної), інтелектуальної (поведінкової) та когнітивної психіки, що характеризує особистість дитини в цілому. Ступінь комунікативного та мовленнєвого розвитку дитини визначає успішність чи неуспішність її взаємодії з соціальним та природним оточенням. Аналіз успішності спілкування

дитини з довіллям - це оцінка її розуміння складної системи «людей і ситуацій» [5], а також прояв особистісного набуття нею комунікативного досвіду, тобто її ціннісних орієнтацій, очікувань та уявлень про себе та інших [6]. Оскільки розвиток спілкування і мовлення відображає появу новоутворень, що забезпечують досягнення комунікативних цілей, до характеристик новоутворень відносять мотиви, які відображають специфічні мотиви (потреби) дитини до спілкування, функціональні елементи когнітивного зростання, що характеризують розуміння дитиною системи «людина-людина» та оволодіння відповідними засобами взаємодії (експресивними і мовнісними).

Термін «особистість» включає в себе уявлення дитини про себе (образ «Я», самоприйняття), уявлення про дорослих (знайомих і незнайомих), а також загальне уявлення про однолітків, молодших і старших дітей. Водночас система «людина» відображає уявлення дитини про свій емоційний та фізичний стан, поведінку, досвід спілкування з людьми та характеристику їхніх особистісних якостей (поганий, добрий, справедливий). Термін «ситуація» включає в себе образ просторового, часового, суб'єктивного та контекстуального значення конкретної комунікативної ситуації, яка стає об'єктом когнітивного аналізу дитини і в якій формується її поведінка. Таким чином, від нас очікується розуміння стратегій, які діти обирають для спілкування з іншими, оцінювання результатів спілкування та висловлювань разом з їх мотиваційними, когнітивними та вольовими якостями [41].

Практика діагностики мовленнєвого розвитку дітей показує переваги аналізу здатності використовувати мову як засіб взаємодії з іншими, а не вивчення основних одиниць мови, таких як фонemi, склади, морфеми та слова. Тому методики оцінки розвитку комунікації та мовленнєвого розвитку спрямовані на аналіз процесу породження мовлення. У випадку з дітьми дошкільного віку, які опановують

розмовну мову, об'єктами дослідження та побудови мовленнєвих процесів є говоріння та аудіювання. В обох випадках основним завданням партнера (комунікатора) є продукування змісту мовлення. Продукуючи мовлення, люди висловлюють свої думки. Зміст витягується з почутого мовлення. Акцентуючи увагу на продукуванні та розумінні змісту мовлення, необхідно розрізняти такі одиниці вивчення, дослідження, аналізу та навчання як мовлення. Мовлення є одночасно і одиницею аналізу операційних (інструментальних) елементів мовлення, і дидактичною одиницею навчання (корекції) в процесі мовленнєвого розвитку дітей.

Навчити дітей висловлювати власні думки лексично, фонологічно і граматично правильно відповідно до норм мовлення і розуміти мовленнєві форми, в яких виражаються думки інших людей. Водночас самі мовленнєві вирази відображають психологічні особливості комунікативних відносин мовців (хто, кому, що, чому і як). Форма, в якій будуються висловлювання (відповіді на питання як), залежить від уміння дитини правильно аналізувати синтез суб'єктивних особистісних суджень дитини суб'єктивного синтезу питань, що стосуються учасників спілкування (кому і ким) і просторових, часових і причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують комунікативну ситуацію (що і чому). У зв'язку з цим об'єктом змістовного спілкування дорослих і дітей з опорою на наочні образи в діагностиці комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є складна система «людей і ситуацій» [39].

Розуміння дитиною комунікативної ситуації (реальної, зображеної або уявної) є характеристикою, що визначає власне мовленнєве повідомлення. Комунікативна спрямованість, «включеність» у ситуацію взаємодії формує цілі, мотиви та розкриває зміст дії між людьми, предмет мовленнєвого повідомлення та спосіб його побудови. Якщо ситуація є проблемною, вона визначає динамічність відносин між

учасниками, їх комунікативну активність, інтереси і готовність до взаємодії. Ситуативні знання підвищують якість мовленнєвого повідомлення, оскільки відображають зв'язок між об'єктивною дійсністю, мисленням і мовою. Структура ситуації (малі зв'язки) відображається на структурі мовлення (вибір слів, структура речень, зв'язки між ними та композиційні форми, такі як діалог і монолог). Участь людини в інтерпретації ситуації робить суб'єктивний образ оцінки ситуації реальним і гарантує відповідний характер когнітивної організації та активного словника. Участь у ситуації, комунікативна готовність до взаємодії проявляється в інтерпретації ситуації і в подальшому розкриває різні риси особистості, що спостерігаються в мовленнєвій поведінці дитини. Інтерпретація ситуацій (реальних контактів, зображених або письмово відтворених) є однією з процедур соціального мислення та здібностей особистості.

Інтерпретація виявляє суб'єктивний та особистісний стиль. Це відображення способу переживання, висвітлення сенсу для суб'єкта, інтелектуальний аналіз, оцінка, висновок, передбачення і вираження характеру очікувань інших. Успішне взаєморозуміння в усному спілкуванні може відбутися тоді, коли учасники діалогу здатні відповідним чином скоригувати свою інтерпретацію ситуації. Іншими словами, успіх взаємодії багато в чому залежить від того, наскільки розвинені комунікативно-мовленнєві результати дитини, наскільки вона володіє соціальною, інтелектуальною, мовленнєвою та мовною компетентністю. Розуміння цілісної картини ситуації є інтеграцією когнітивних, емоційних і мотиваційних параметрів і є найважливішою характеристикою рівня розумового розвитку [5]. Велике значення для дітей має вибір атрибутів, які є основними ознаками вербальної комунікації. Ситуативно-образні особливості - це ознаки, які спрямовують вибір дитиною мовної поведінки. Діти, які демонструють розуміння причинно-наслідкових і взаємозалежних зв'язків системи

«людина-ситуація», демонструють розвиток логіки мислення. Тобто вони розуміють зв'язок між головними і другорядними ознаками ситуації, зв'язок між цілим і його частинами, зв'язок між взаємодіями між різними компонентами.

Таким чином, об'єктом аналізу соціальної когніції є сприйняття дитиною дошкільного віку змісту комунікативно-мовленнєвої діяльності, тобто відношення між системою «людина-ситуація» та «мовна форма і значення». Саме ці базові утворення, сприйняті як єдине ціле (властивості мови та образ предмета чи ситуації, до яких вона відноситься), гарантують успішність реальної взаємодії між соціальними партнерами. Адекватний розвиток комунікації та мовлення дозволяє дитині скористатися можливостями міжособистісної взаємодії в контактних ситуаціях. Водночас успішність міжособистісного спілкування дитини з оточуючими залежить від таких умов - виділення основного змісту в ситуаціях комунікативно-мовленнєвої взаємодії; - виділення основних принципів, що змінюють ситуацію (контакт, співробітництво, роз'єднання, протиріччя тощо).

На нашу думку, принцип визначення основного змісту і зміни ситуації взаємодії залежить від орієнтації дитини на людину як головну ознаку ситуації спілкування. У системі «людина-ситуація» партнер по спілкуванню, учасник, особа є головною і найбільш рухомою частиною всієї сукупності ситуації. Орієнтація на людину, установка на відповідні реакції, розуміння ситуативного значення емоційного стану людини як партнера по взаємодії, ціннісна орієнтація і характер очікувань по відношенню до людини визначають функціональні особливості поведінки між учасниками реального контакту. Цікавим є спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей у нових і незнайомих, тобто неоднозначних ситуаціях [19].

Такі ситуації закономірно виникають при зміні умов життя під час переходу від дошкільної до початкової освіти та в ситуаціях вибору

стратегій мовленнєвої поведінки дітей з особливими освітніми потребами, які вливаються в дошкільний колектив з широким впровадженням інклюзивної освіти. Тому, досліджуючи особливості комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями з позицій системного методологічного підходу, необхідно враховувати особливості розвитку їхньої комунікативної компетентності в умовах формування цієї категорії дітей. Адже саме комунікативна компетентність дозволяє дитині правильно визначати умови спілкування, планувати висловлювання, обирати зміст комунікативного акту та відповідні засоби для нього, здійснювати зворотний зв'язок. Водночас реалізація основних специфічних напрямів в організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення спрямовує корекційно-розвивальну роботу від процесу до результату у діяльнісному вимірі, від накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до розвитку всієї їх сукупності. Необхідно змістити акцент на формування та розвиток здатності дитини практично діяти в комунікативних ситуаціях, встановлювати контакт з оточуючими, ініціювати розмову та спілкуватися на широке коло тем [22].

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в умовах військових дій в Україні

У дошкільному віці види діяльності дітей стають складнішими і вимагають активного спілкування та соціалізації, що, в свою чергу, вимагає спілкування з іншими (однолітками, старшими дітьми, дорослими тощо). Це коло спілкування постійно розширюється і діти активно спілкуються з батьками, вихователями та іншими дітьми в групі. Основним інструментом цього спілкування у дітей дошкільного віку є мовлення та мовленнєва діяльність.

До кінця дошкільного віку дитина повинна повністю оволодіти всіма засобами спілкування (як вербальними, так і невербальними) і засвоїти основи комунікативної виразності (швидкість мовлення, гучність, правильне мовленнєве дихання, різні види пауз, правильна інтонація і т.д.). Активно формується правильна вимова; збільшується, збагачується й уточнюється словниковий запас; формується граматично правильне мовлення та його зв'язність; розвивається художнє мовлення; створюється примітивне усвідомлення явищ мови та мовлення; мовлення стає знаряддям мислення; активно перебудовуються всі психічні процеси (пам'ять, увага, мислення, уява). Що стосується формування словникового запасу дитини, то він активно і суттєво зростає у прямій залежності від умов життя, виховних зусиль та індивідуальних особливостей розвитку [1]. Аналіз частиномовного співвідношення дитячого словника показує, що більша частина активного і пасивного словника належить іменникам, тоді як дієслова, прикметники і займенники становлять значну частку. Однак, якщо дітей не навчити поєднувати слова в реченнях відповідно до граматичних норм, збільшення словникового запасу не матиме бажаного ефекту.

У той же час, діти вивчають практичні правила засвоєння мови, такі як зміна форм слів та узгодження роду і числа в реченнях. Під час практичної комунікативної діяльності діти вчаться правильному словотворенню та використанню префіксів і суфіксів. Всі ці процеси відбуваються через практичне використання мови, де дитина поступово розвиває мовленнєвий слух, головним чином, наслідуючи мовленнєві зразки соціального оточення. Важливу роль у цьому процесі відіграє спеціалізоване навчання та розвиток мовлення дітей дошкільного віку. У процесі мовленнєвого розвитку слід приділяти належну увагу формуванню мовленнєвого сприйняття.

Діти дошкільного віку повинні вміти розрізняти слова, особливо слова зі схожими звуками; правильно ототожнювати слова з реальними

явищами, предметами і речами, що їх оточують; розрізняти на слух голосні і приголосні звуки; судити про твердість і м'якість приголосних; судити про позицію і кількість звуків у слові; аналізувати звучання слів; аналізувати початок і кінець слів [33]. Слід розвивати вміння судити про кінцевий звук слова, вміння судити про особливості вимови звука тощо. У віці п'яти-шести років дошкільнята можуть робити повний звуковий аналіз слів, що є основою для оволодіння читанням і письмом пізніше в молодшому шкільному віці. На третьому році життя у дітей зростає потреба у спілкуванні з однолітками та дорослими. Наприклад, вони можуть розуміти прості запитання на кшталт «де дитина», «де іграшка», цікавляться предметами навколо і запитують дорослих «що це», «чому», «де» і «коли».

Словниковий запас поступово збільшується, і дитина починає розпізнавати слова, які використовуються для позначення різних предметів, що оточують її в повсякденному житті, наприклад, назви предметів одягу та іграшок. З точки зору частин мови, діти починають активніше використовувати дієслова, але найчастіше вживаються іменники (близько 60% слів, які використовують діти), близько 30% дієслова і найменше прикметники (близько 10%). Дошкільнята в цьому віці активніше використовують займенники та прийменники. За допомогою прикметників діти називають колір предметів, їхні найважливіші властивості та якості (нічого, зелений, маленький, холодний, солодкий тощо) та форму предметів (круглий м'яч). Однак існують проблеми з узгодженням роду іменників та прикметників. Таким чином, хоча кореляції не ідентичні, у мовленні дітей цього віку можна спостерігати майже всі частини мови [28].

Перші три роки життя характеризуються покращенням артикуляції звуків завдяки розвитку артикуляційних органів (м'язів нижньої щелепи, язика та губ), хоча вокальна вимова ще не відповідає стандартним вимогам. Для вокальної вимови характерна заміна звуків, які не можуть

бути вимовлені артикуляційними органами, більш простими звуками, а тверді приголосні (особливо в передньому ряду) часто стають м'якшими. Особливих труднощів у вимові голосних немає [2]. Труднощі спостерігаються також у вимові слів, що містять два і більше приголосних, які йдуть підряд. Більшість дітей цієї вікової групи здатні відтворювати і використовувати у своєму мовленні різноманітні інтонації, хоча потрібна певна активна робота з боку педагога для встановлення правильного мовленнєвого дихання та інтенсивності звучання. Третій рік життя - період активного розвитку мислення, пам'яті та уяви, коли діти починають висловлювати свої дії цілими словами та реченнями під час гри. Діти частіше практикують мовлення, наслідуючи дорослих, що є важливим фактором активного формування мовлення дітей. До чотирьох років вони можуть робити найпростіші судження і висловлювати найпростіші умовиводи про реальні предмети і явища в навколишньому середовищі. Вони можуть вербально спілкуватися з оточуючими і відчують потребу в обговоренні різних тем з дорослими; до кінця четвертого року їх словниковий запас активно збільшується і досягає близько 1500-2000 слів. Активізується використання займенників і прислівників, з'являються числівники, збільшується кількість прийменників і сполучників. Вивчаючи слова, дитина може опановувати звукові аспекти і встановлювати більш активні зв'язки між предметами і словами, що їх позначають [3]. Продовжують активно формувати і зміцнювати мовленнєвий апарат, зміцнюють м'язи на кінчику і спинці язика, допомагають виправити пом'якшену вимову твердих приголосних і більше уваги приділяють правильній вимові гармонії приголосних.

Діти чіткіше вимовляють свистячі приголосні, звертають увагу на основу звука [с], але більшість дітей відчують труднощі з вимовою шиплячих приголосних і замінюють їх на тверді свистячі. р] і [л] замінюються на [й] і [л'], а вимова [й] замінюється на [л']. Як і в

попередній період, складно опанувати голосові органи та змінювати темп мовлення, гучність, висоту і тон. Помітне нестандартне використання наголосів, мовлення ситуативне і неповне з точки зору лексики та граматики, а вимова недостатньо стандартизована і правильна. На п'ятому році життя психічний і мовленнєвий розвиток дошкільнят стає більш активним. Значно збільшується активний словниковий запас дитини (з 2500 до 3000 слів до кінця цього року), що дозволяє дитині будувати власні речення і точніше висловлювати свої думки. У розмовах частіше з'являються прислівники, особові займенники та збірні іменники (одяг, фрукти, овочі, транспорт), хоча їх вживання все ще рідкісне. У використанні речень діти віддають перевагу простим структурам, але складні речення вживаються частіше, ніж у попередні періоди. Однією з змін в мовленнєвому розвитку є практичне застосування монологічного мовлення. Слова сприймаються в непрямих ситуаціях, але деякі діти все ще потребують допомоги дорослого для переказу вивчених літературних творів. Багато дітей здатні правильно вимовляти шиплячі, [p], [p'] і [л] приголосні [16].

Дедалі частіше використовуються нормативні наголоси в словах, а також спостерігається нормативний підхід до вимови слів загалом. Частішає вимова, виявляється точність мовлення, робляться спроби виділення найосновніших властивостей явищ і предметів та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними. Дошкільнята прагнуть зробити мову, якою вони розмовляють, чіткою, точною і зрозумілою, а також критикують мову інших дітей. У цьому віці діти можуть називати частини та деталі предметів, активніше використовувати суфікси та префікси. Педагоги заохочують дошкільнят добирати антоніми (холодний - гарячий, швидкий - повільний, гарний - негарний) і синоніми (красивий, вродливий, негарний).

Активно формується узгодження слів, яке тісно пов'язане із засвоєнням граматичної системи мови. Ускладнюються і стають

довшими структури речень. Вправно використовуються форми множини іменників (стіл, лампа, стілець). Інтенсивно використовуються суфіксальний, префіксальний та суфіксально-префіксальний способи словотворення. Діти можуть говорити зв'язні монологи (казки, розповіді, перекази подій) досить докладно з невеликою допомогою дорослих або без неї [29].

До шести років артикуляційні м'язи сформовані, і всі звуки рідної мови можна вимовляти чітко і правильно. У деяких дітей ще не відпрацьована правильна вимова шиплячих приголосних, [p] і [л]. Діти можуть регулювати гучність свого голосу, враховуючи комунікативну ситуацію та відстань до співрозмовника. Темп мовлення поступовий, але коли емоції інтенсивні і створюються сильні враження, темп мовлення зазвичай прискорюється, а гучність збільшується. Загалом мовлення характеризується досконалістю та відповідністю вимогам літературних норм, а до семи років, за умови правильної роботи з мовленням з боку педагогів та батьків, усі типові мовленнєві помилки мають бути виправлені та усунені [4].

Стрес є одним із найпоширеніших соціальних факторів, що впливають на мовленнєвий розвиток дітей сьогодні. Тривалі та надмірні реакції на стрес є надзвичайно деструктивними і, окрім психологічної травми, спричиняють неврологічні порушення, які впливають на всі аспекти розвитку, в тому числі й на мовлення. Усі фактори війни (обстріли, поранення і смерть близьких, вимушене переміщення, окупація, постійні сирени) є важливими причинами розвитку посттравматичного стресового розладу (повторювані та нав'язливі спогади про руйнівні травматичні події). Діти, які пережили ці несприятливі події в дитинстві, з великою ймовірністю схильні до ризику виникнення низки затримок у розвитку та мовленнєвих труднощів [6].

Однак стресові фактори, які негативно впливають на мовленнєвий розвиток дітей, не обмежуються військовою травмою. На жаль, такі проблеми, як неблагополучні сім'ї, зловживання алкоголем і наркотиками в сім'ї, психічні захворювання, пряме або непряме домашнє насильство, зберігаються і негативно впливають на розвиток дітей у ці складні часи. Окрім мікросоціального несприятливого досвіду дитинства, макросоціальні фактори також відіграють важливу роль у спричиненні психологічних травм у дітей (расизм, жорстоке поводження, проживання на окупованих територіях, ув'язнення, проживання в прийомних сім'ях, стихійні лиха, інформаційні атаки) [8].

Наслідки стресу під час війни вкрай негативні як на загальний розвиток, так і на особистісні аспекти. Це соціальна замкнутість, зниження інтересу до спілкування, негативні емоції та поведінка: гнів, дратівливість, агресія, істерія, тривожність, надмірний страх, розлади сну: труднощі із засинанням, нічні кошмари, тривожний і неспокійний сон. Батьки також більш схильні до тривалого стресу та депресії під час надзвичайних ситуацій, що може впливати на їхнє спілкування з дітьми. Серед негативних факторів, що впливають на мовленнєвий розвиток дітей, важливу роль відіграє депривація [5]. Причому сенсорна, когнітивна, психологічна, емоційна та соціальна депривація прямо чи опосередковано впливають на мовлення дітей. Зокрема, відсутність емоційно позитивного спілкування з батьками через нестабільний психічний стан призводить до відторгнення та занедбання себе, невміння заводити друзів, примітивної поведінки, низької емоційності та байдужості до оточуючих.

Діти не мають потреби в спілкуванні, особливо в розмові, і мають недостатній рівень розвитку словесного зв'язного мовлення, що проявляється в нездатності висловлювати свої думки достатньо логічно і послідовно [1].

У дітей, які живуть у несприятливих умовах, часто діагностують затримку психічного розвитку, що супроводжується вторинною затримкою мовного розвитку. Наприклад, діти, які страждають від психологічної депривації, характеризуються мовними труднощами, бідним словниковим запасом і труднощами в навчанні розрізняти логічні та граматичні структури. Значна частина цієї категорії характеризується поганою слуховою та вербальною пам'яттю, низьким рівнем фонологічного та фонографічного сприйняття та логічними труднощами у викладенні інформації.

Внаслідок емоційно-психологічної депривації, примітивних видів діяльності та мінімальних пізнавальних потреб у дітей виникають складно кореговані комунікативні порушення та комунікативні труднощі, які важко піддаються корекції. Ця категорія мовлення відповідає їхньому емоційно-психологічному стану - примітивному, сповільненому, гіпоемоційному та недорозвиненому - і має негативний вплив на всі аспекти їхнього подальшого життя. Реакція дітей на травматичні події залежить від ряду факторів, таких як вік, характер події, її тяжкість, близькість травматичної події до дитини і ступінь підтримки, отриманої від сім'ї та друзів. Дорослим потрібно стежити за появою симптомів депресії та стресу у дітей і завжди бути поруч з ними. Ю.В. Рібцун виділяє такі правила поведінки для батьків дітей з мовленнєвими розладами під час війни:

- **Заспокойтеся - Заспокойте дитину.** Принаймні намагайтеся поводитися спокійно в присутності дитини. Так дитині буде легше адаптуватися до складних умов життя. Також потрібно дотримуватися звичного для дитини розпорядку дня. Обіймайте дитину якомога частіше. Діти повинні відчувати, що ви поруч з ними. Живий контакт з батьками може допомогти відволікти дитину. Не залишайте дитину наодинці з інструментами.

- Дайте дитині відчуття безпеки. Скажіть дитині, що ви захистите її від небезпеки за будь-яку ціну. Поясніть, що ви робите, щоб убезпечити свою дитину і себе, і чому ви йдете з дому до притулку. Якщо ви змушені евакуюватися, ви повинні пояснити, чому це необхідно зробити. Корисно пояснити дитині, що дорослі захищають її, перемагаючи ворога. Вони повинні знати, що життя не зміниться назавжди. Часто повторюйте, що війна колись закінчиться.
- Говоріть дитині правду. Це означає бути чесними з дітьми навіть тоді, коли трапляються найгірші речі. Не обов'язково розповідати їм кожну жахливу деталь, але діти повинні знати правду. Необхідною умовою розвитку соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. У випадку з розумово відсталими збагачення досвіду відбувається повільно і спотворено через загальний недорозвиток психіки. Аномально розвинена практична і пізнавальна діяльність не сприяє швидкому накопиченню уявлень і не стимулює появу нових інтересів і бажань. Вони не відчують потреби в спілкуванні з оточуючими за допомогою розмови; повільне розширення словникового запасу учнів спеціальної освіти пов'язане з їх не вмінням розпізнавати в мові іноземні слова [40].

Діти з нормотиповим психофізичним розвитком можуть витягти значення нових слів з контексту і запитати дорослих, що вони означають, але для дітей з ООП введення незнайомих слів може порушити розуміння всього повідомлення. Словниковий запас дітей з інтелектуальними порушеннями збагачується дуже повільно. Адже вивчити нове слово означає не лише вивчити його звучання, але й зрозуміти його значення та оперувати ним як поняттям. Словниковий запас дітей як з активними, так і з пасивними порушеннями інтелекту в кілька разів менший, ніж у нормальних дітей: За даними Г.В. Кузнєцової, середній словниковий запас олігофренів у віці 5-6 років

становить 70 слів, що складаються з 55 іменників, 10 дієслів і одного-двох прикметників.

Для порівняння, словниковий запас дітей дошкільного віку з нормальним психофізичним розвитком сягає 300 слів. Бідний словниковий запас змушує дітей без потреби використовувати один і той самий набір слів, робить їхнє мовлення монотонним, стереотипним і неточним, створює труднощі у спілкуванні з оточуючими. Однак бідний словниковий запас - не єдина характеристика мовлення дітей з особливими потребами.

Інтелектуальна недостатність також призводить до неточності у значенні слів. Навіть значення тих небагатьох слів, які вони вживають, часто спотворені, неточні, розпливчасті та неповні. Діти можуть довільно переносити назву одного предмета на інший. Наприклад, кіготь тварини вони можуть назвати ногою, а дзьоб птаха - ротом. Діти часто не знають назв багатьох знайомих об'єктів, наприклад, назв рослин, тварин і предметів побуту. Коли вони вимовляють назву предмета, то не усвідомлюють, що він знаходиться серед інших речей. Це свідчить про те, що деякі слова в їхньому лексиконі не мають значення [10].

Дітям з особливими потребами важко зрозуміти більше одного значення слова. Вони часто засвоюють лише одне значення слова. Наприклад, слово «крило» має десять значень: «орган польоту птаха», «несуча поверхня літака», «лопать вітряка», «дах над колесами автомобіля», «сторона будівлі», «група в політичній організації». Лише невелика частина слів, відомих учням з особливими потребами, використовується ними у власному мовленні. У словнику дітей з інтелектуальними порушеннями переважають іменники, що описують назви конкретних предметів. Узагальнені та абстрактні терміни засвоюються дітьми з особливими потребами лише завдяки спеціальному навчанню і рідко використовуються спонтанно.

Дієслова характеризуються одноманітністю та бідністю синонімів. Замість того, щоб використовувати слова для опису конкретних дій, учні спеціальних шкіл часто використовують лише одне дієслово - «робити». Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префікса, що вказує на напрямок руху. У лексиконі цих дітей дуже мало прикметників. Описуючи предмети, діти, як правило, згадують лише їх колір і розмір, не вказуючи інші характеристики. Наприклад, м'яч великий і червоний, дерево велике (і рідко високе) і зелене тощо. Прислівниковий словниковий запас вихованців груп продовженого дня вкрай бідний. Зазвичай вони обмежуються словами «тут», «там» і «тоді». Лише після спеціального навчання вони починають вживати такі слова, як «завтра», «дуже», «далеко»; діти з особливими потребами мають великі труднощі з прийменниками. Учні спеціальних класів часто неправильно вживають прийменники зі схожим значенням (на - в, на - над). Наприклад: Я пишу в зошиті, на столі лежить ручка. Порушення звуковимови при інтелектуальній недостатності зустрічається набагато частіше, ніж у випадках збереженого інтелектуального розвитку. В учнів початкових класів спостерігаються поліморфні порушення звуковимови, які являють собою порушення вимови двох-трьох груп звуків (свистячі - шиплячі, р або д). Слід зазначити, що порушення вимови в учнів спеціальних шкіл проявляються різною мірою. Недостатнє розрізнення схожих фонем, труднощі в аналізі звуків слова, зниження точності та координації роботи артикуляційних органів, труднощі в перевірці правильності вимови та фонем є одними з причин дефектів вимови та фонематичних порушень. На довільність вимови звуків і слів впливають загальні рухові порушення, характерні для нухового мовлення, які ускладнюють координацію мовленнєвих рухів [18].

Однією з перешкод на шляху до правильної вимови є невміння порівнювати свою неправильну вимову з правильною. Порушення вимови є наслідком порушення аналізу та синтезу звуків слова, а не

дефекту артикуляційного апарату і негативно впливають на розвиток мислення та мовлення дитини, ускладнюють засвоєння структури слова, призводять до перестановки звуків і складів, неправильної вимови закінчень слів. Неоднозначне сприйняття слів, особливо фонем зі схожим звучанням, заважає дітям розрізняти відтінки значень багатьох слів. Це затримує засвоєння лексики та граматичних структур. Дефекти вимови створюють бар'єри для дитини у спілкуванні з оточуючими. Як наслідок, це погіршує інтелектуальний та емоційний розвиток дитини, призводить до інтроверсії, невпевненості в собі та власних знаннях, а також знижує пізнавальну активність, зменшує потребу в спілкуванні та затримує мовленнєвий розвиток.

Залежно від впливу на процес розвитку навичок письма, дефекти вимови у дітей з особливими потребами можна поділити на дві групи: порушення звуковимови: різні види ротацізму (наприклад, риба-либа), ламбдацизм (наприклад, ложка-рожка, лампа-вампа). Ці дефекти не обов'язково впливають на засвоєння навичок письма. Ці дефекти найчастіше пояснюються відсутністю розрізнення дрібних мовних звуків і жестів, що розвиваються в комунікативній практиці у вигляді неправильних стереотипів: наприклад, заміна шиплячих на свистячі (Саша - Шаша), заміна африкат їх компонентами (бджола - бжола, джміль - жміль/дміль), заміна твердих звуків на м'які (зуб - зьуб, лук - льук) та заміна дзвінких на глухі (дуб - туп, віз - віс).

Такі дефекти часто заважають навчанню читання та письма, що призводить до переходу на письмову комунікацію. Попередні мовленнєві стереотипи зберігаються патологічно через інерційність специфічних нейронних процесів дитини. Дітям з особливими потребами особливо важко переучуватися. Вони знову і знову повертаються до звичної неправильної вимови. Автоматизація позначених звуків відбувається дуже важко і повільно. Незвичайний розвиток пізнавальної діяльності в учнів спеціальних шкіл призводить

до того, що вони мало уваги приділяють вимовній стороні мовлення. У свідомості учня слова тісно пов'язані лише з їхнім цільовим значенням. На звукове оформлення слова не звертається уваги [44].

Мовлення монотонне, інтонація бідна, акценти неточні, багато непотрібних пауз. У деяких, переважно збудливих олігофренів, мовлення надмірно прискорене, слова і звуки плутаються, неповні і проковтуються. У боязких, сором'язливих або несміливих учнів мовлення також патологічно уповільнене. Вони схильні говорити тихо, мляво, розтягуючи слова, пропускаючи або не повністю висловлюючи свої думки. Тому, крім труднощів з вимовою, мовлення учнів з особливими потребами характеризується монотонністю, повільністю, відсутністю логічного наголосу та інтонаційними дефектами. Деякі діти також заїкаються; учням з особливими потребами бракує як монотонного, так і інтерактивного мовлення. Учні з особливими потребами рідко спілкуються самотійно через знижену потребу в соціальному контакті та самовираженні. Вони часто відволікаються на зовнішні подразники, втрачають з поля зору власні думки і не до кінця розуміють почуте.

Деякі діти мають схильність до ехолалії (афонії) і замість того, щоб відповісти на запитання, вони повторюють його повністю або частково. Наприклад, що ти бачиш? Діти з ООП не тільки погано спілкуються, але й мають вузький кругозір. Вони дуже мало спілкуються між собою та з дорослими. Дорослі не завжди терпляче вислуховують їх і ведуть з ними більш-менш тривалі розмови. Ще складнішим для учнів з порушеннями інтелекту є монологічне мовлення, яке вимагає певної логічної послідовності. Діти з олігофазією потребують постійної стимуляції у вигляді запитань протягом дуже тривалого часу, щоб вони змогли щось сказати. Без такої допомоги їхнє мовлення є фрагментарним, незв'язним, розпливчастим, повторюваним і багаторазово повторюваним. Для структурування та підтримання

діалогу необхідне зовнішнє керівництво, включаючи планування, опорну мову та наочність; дітям з ООП важко будувати власні розповіді та розуміти монологи інших. Лише в перші 5-15 хвилин уроку вони можуть уважно слухати і розуміти, що їм говорять [11].

Отже, під впливом корекційного навчання відбуваються позитивні зміни в мовленнєвому розвитку дітей з ООП. Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних навчальних закладах збагачує їхній комунікативний досвід і допомагає розвивати комунікативні навички. Робота з розвитку мовлення відбувається у тісному зв'язку з емоційним, соціальним та особистісним розвитком дитини та формуванням її уявлень про себе та навколишню наочну і соціальну дійсність, завдяки чому діти з особливими потребами в майбутньому можуть брати активну участь у трудовій діяльності та суспільному житті.

1.3. Чинники, що впливають на формування комунікативних функцій у дітей

Теоретичні основи формування комунікативних умінь особистості в філософському аспекті розглядалися в працях А.А. Бодалева, А.А.Брудно, Л.С. Виготського, І.А. Зимової, М.С. Кагана, М.І. Лісіна, Н.І. Шевандрин, Я.А. Яноушек. Вчені вважають, що ключем до успішної діяльності, ресурсом ефективності і благополуччя майбутнього життя дитини, є комунікативна компетенція [9].

Теоретичні засади формування комунікативної компетентності особистості у філософському аспекті розглядаються в працях О.О. Бодарєва, О.О. Брудно, Л.С. Виготського, І.А. Зимової, М.С. Кагана, М.І. Лішина, М.І. Шевандріна, Ю.О. Янушек. Ці науковці вважають, що запорукою успішної діяльності, яка є ресурсом ефективності та благополуччя майбутнього життя дитини, є вміння спілкуватися [9].

Комунікативна компетентність є однією з найважливіших характеристик особистості і проявляється в навичках особистої та міжособистісної комунікації та вмінні слухати. Розвиток комунікативних навичок означає навчити дошкільнят ставити запитання й отримувати на них чіткі відповіді, уважно слухати, активно обговорювати теми, оцінювати проблеми, коментувати висловлювання співрозмовника, давати критичні оцінки, відстоювати свою думку в групі. Це означає навчити їх робити наступне. Це також уміння виявляти емпатію до співрозмовника та адаптувати свої висловлювання до сприйняття інших учасників комунікативної взаємодії [14, с. 49].

Для ефективного та успішного формування комунікативної компетентності та створення оптимальних умов для формування компетентності у кожної дитини дошкільного віку необхідно знати комунікативні особливості дітей різного віку; Белякова О.Г. та Фомічова І.Г. стверджували, що для дітей старшого дошкільного віку особливо важливим є вміння говорити, зробивши висновок, що діти, які не вміють розмовляти з іншими дітьми, мають важливі особливості, які відрізняють їх від дітей, які не вміють розмовляти з іншими дітьми. Дослідження також показали, що діти не завжди здатні адекватно виражати свої думки, почуття та емоції, що є бар'єром для повноцінного спілкування між дорослими і дітьми. Діти цього віку особливо чутливі до подій у повсякденному житті, зацікавлені в осмисленні мовного досвіду та вирішенні комунікативних завдань (О.І. Негневицька, З.М. Нікітенко, О.А. Ленська, В.І. Верещагіна) [7].

Гальперін вважає, що формування комунікативної компетентності має ґрунтуватися на діяльнісному підході, що передбачає самостійну творчу діяльність кожної дитини дошкільного віку. Психолог Л. С. Виготський також рекомендує використовувати діяльнісний підхід. Л.С. Виготський розглядав спілкування як ключову умову формування та розвитку дитячої особистості. Виходячи з концепції цього психолога,

формування комунікативних компетенцій дітей є одним із пріоритетних завдань освітніх закладів. У своїх дослідженнях науковці також підкреслюють, що основні психологічні структури, які визначають весь психічний процес дитини, формуються в процесі спілкування та спільної колективної діяльності. Вченими доведено, що ставлення до майбутнього, життєве планування та часова перспектива значною мірою визначаються соціальним контекстом розвитку [9]. С.В. Латинцев та В.І. Тесленко класифікують рівні комунікативної компетентності наступним чином:

1) Базовий рівень - переважає заучування та репродуктивні переважають завдання, що можуть бути ефективно використані під час експресивного дослідження опрацьовуваного матеріалу;

2) Оптимально-адаптивний рівень - дошкільнята не мають достатньої кількості компонентів комунікативної компетенції, але демонструють готовність до її прояву (хоч і нерегулярно) та володіють помітним потенціалом;

3) Творчий - демонструють адекватний розвиток комунікативної компетенції, добре діють у проблемних ситуаціях і готові до її прояву впродовж усього періоду часу;

Як умови, що впливають на формування комунікативної компетентності, авторка називає наявність певного стилю спілкування між педагогом і дитиною, а також атмосферу довіри та відкритості в групі однолітків (за К. Р. Роджерсом). Крім того, під час цих стосунків людина змінюється як на рівні свідомості, так і на глибшому рівні своєї особистості. На думку вчених, у процесі формування комунікативної компетентності дитини мають бути розкриті всі три аспекти спілкування. Це інформаційний аспект, пов'язаний з передачею і зберіганням інформації, інтерактивний аспект, пов'язаний з організацією взаємодії у спільній діяльності, і перцептивний аспект, пов'язаний зі сприйняттям і розумінням іншого іншим [3].

Алла Богуш (кандидат педагогічних наук) та інші науковці розуміють мовну компетенцію як здатність доречно і практично використовувати мову для вираження своїх поглядів, бажань, намірів і вимог у певній ситуації за допомогою вербальних, невербальних (міміка, жести, рухи) та інтонаційних засобів вираження. Вони розуміють її як здатність доречно і практично використовувати мову. Комунікативна компетенція виникає в результаті формування як мовної, так і мовленнєвої компетенції. [4, с.6], комунікативна компетенція розуміється як поєднання вербальних і невербальних засобів для цілей спілкування, спілкування в конкретних соціальних і побутових ситуаціях, здатність до режисури комунікативних ситуацій та ініціативність у спілкуванні. У результаті аналізу різних поглядів на чинники мовленнєвого, комунікативного, мовленнєвого та мовленнєвого розвитку, поняття «розвиток» науковці трактують по-різному.

Перш за все, розвиток характеризується якісними змінами, новоутвореннями, появою нових механізмів, процесів і структур. Розвиток - це складний еволюційний поступальний рух, в якому відбуваються інтелектуальні, особистісні, поведінкові та діяльнісні зміни в людині (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв). Загальними ознаками розвитку (за Л.І. Анцифоровою) є незворотність, прогрес, нерівномірність, збереження та єдність змін.

Американський психолог Р. Сірс вважав, що характер розвитку дитини визначається практикою дошкільного виховання [5,6,7]. У концепції особистісно орієнтованої дошкільної освіти, розробленої І.Д. Бехом, розвиток визначається як здатність дитини як суб'єкта життєдіяльності прийняти ціннісне ставлення до природи як соціальної істоти, дитина як суб'єкт життєдіяльності визначається як соціальна істота, здатна прийняти ціннісне ставлення до природи. Розвиток дитини як суб'єкта життєдіяльності і як соціальної істоти, здатної прийняти ціннісне ставлення до природи, визначається як процес становлення

дитини. Специфічним є уявлення про спілкування і мовленнєвий розвиток як складові загального розвитку особистості дитини: Т.О. Пироженко розмежовує поняття комунікативного та мовленнєвого розвитку і пропонує таке визначення: це процес формування форм і засобів взаємодії дитини з навколишнім середовищем

На думку Т.О. Пироженко [11], розвиток спілкування і мовлення є необхідною умовою розвитку особистості дитини та позитивного процесу взаємодії з дорослими і однолітками. Розвиток комунікації та мовлення розширює кругозір дитини, дозволяє їй набувати соціального досвіду, впливає на розвиток емоційної та спонтанної сфер і формування контрольованої діяльності.

На комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей найбільше впливає мова дорослих, особливо батьків. Спілкування з ними збагачує зміст свідомості дитини і визначає її структуру, окремі психічні процеси, особистість, свідомість і розвиток самосвідомості. Тому, якщо дитина виховується в неблагополучній сім'ї або в несприятливих умовах навчання і виховання в дошкільних закладах, рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку буде низьким, що негативно позначиться на становленні дитини як особистості та суб'єкта життєдіяльності [11]. У нашому розумінні комунікативно-мовленнєвий розвиток характеризується поступовим (більш-менш швидким, успішним) розвитком спілкування і мовлення дитини, включеним в освітній процес, під час якого дитина стає суб'єктом життєдіяльності.

Ми згодні з думкою А.М. Богуш про те, що «мовна компетенція - це здатність використовувати мову в конкретній ситуації практично доцільним і адекватним чином, використовуючи мовні й немовні засоби мовленнєвого вираження» [3]. Під час оцінювання розвитку дітей необхідно аналізувати не тільки формальні показники оволодіння мовою (звуки, словниковий запас і граматику), а й комплекс навичок, що характеризують успішну мовленнєву взаємодію та розвиток

комунікативної компетенції. Виокремлюють такі комунікативно-мовленнєві акти:

- уміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст комунікативної ситуації з метою входження в неї;
- уміння встановлювати контакт із партнером по спілкуванню за допомогою невербальних і вербальних засобів;
- уміння сприймати, розуміти й застосовувати засоби спілкування (когнітивна інтеграція компетенції та контактної компетенції);
- комунікативно-мовленнєва компетенція, яка характеризується адекватністю мовленнєвого змісту до різноманітних ситуацій (оформлення думок у мову);

М.Р. Львов виокремлює такі критерії розвитку гарного мовлення:

- 1) зміст (мовлення дитини має бути цікавим, повним, ґрунтуватися на фактах і спостереженнях);
- 2) логіка (побудова мовлення має бути чітким, правильне мовлення передбачає обґрунтованість висновків, уміння не лише почати, а й закінчити розповідь також є необхідним);
- 3) точність (здатність промовця реалістично передавати факти, спостереження й почуття та обирати для цього найвідповідніші мовні засоби);
- 4) виразність (здатність яскраво, переконливо й лаконічно передавати ідеї, інтонація, інтонація, в Найважливішими чинниками, що визначають розвиток комунікативної компетенції та мовлення дитини дошкільного віку, є компоненти добробуту сім'ї, соціальне середовище, у якому розвивається дитина, тип спілкування в сім'ї та освітній процес дошкільного освітнього закладу.

Ми розглядаємо це як складну систему, що перебуває у взаємозалежності з особливостями освітнього процесу дошкільного закладу. Термін «мовленнєва компетенція» використовується в дослідженнях, присвячених розвитку комунікативної та мовної

компетенції дітей дошкільного віку. Розглянемо визначення мовленнєвої компетенції. Психологічне досягнення мовленнєвої компетентності проявляється в поведінці, свідомості, самосприйнятті та ціннісних орієнтаціях щодо людини. Мовленнєва діяльність дошкільнят включає в себе різні види говоріння (оповідання, бесіда, діалог, міркування, повідомлення тощо) та аудіювання, що здійснюються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення. Інтерактивна діяльність обов'язково потребує певних знань, умінь і навичок, які є компетенціями - однією з основних характеристик особистості [27].

Компетентність - це комплексна характеристика особистості, що містить у собі результати попереднього психічного розвитку, такі як знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати проблеми: створювати творчі історії, малюнки та конструкції за планом), ініціативність, самостійність, самоповагу та самоконтроль [1, с. 6, 19]. Мовна компетенція - це засвоєння усвідомлених мовних норм, що історично склалися у фонетиці, лексиці, граматиці, орфографії, семантиці та стилістиці, та їхнє доцільне застосування в усіх видах людської діяльності в процесі використання тієї чи іншої мови. Мовна компетенція - це інтегративне явище, що включає спеціальні здібності, знання, уміння, навички, стратегії й тактики мовної поведінки та установки на успішну мовну діяльність у конкретних комунікативних умовах (В.В. Андрієвська) [9].

Недостатній комунікативний і мовленнєвий розвиток дітей негативно позначається на будь-якому етапі дитинства, але з віком його негативний вплив на психічний розвиток посилюється. Нерозвиненість комунікативних стосунків створює труднощі в самовизначенні особистості дитини дошкільного віку в різних видах предметно-практичної діяльності. Відсутність активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем спричиняє внутрішні зміни в особистості дошкільника. Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку

дитини дошкільного віку характеризується тим, що вона нормально розуміє слова, дії, знаки, категорії та семантичні області, правильно використовує метафори. Мовлення дитини супроводжується посмішкою, виразною інтонацією, розумінням різних компонентів невербальної поведінки іншого, частим використанням невербальних засобів спілкування. Діти встановлюють спілкування з незнайомими однолітками, молодшими та старшими дітьми, очікують на визнання дорослих, знають, якої поведінки чекають від них дорослі та як вони на неї реагують. Діти часто контактують з дітьми того ж віку, і спілкування відбувається інтенсивно.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку характеризується тим, що діти правильно використовують метафори, правильно використовують описові ознаки, виокремлюють суттєві ознаки предметів, виокремлюють граматичні категорії за аналогією за допомогою дорослих, складають речення за аналогією з моделями дорослих та успішно виправляють помилки в реченнях. Характеризуються тим, що не можуть допомагати мовленню, посміхаючись, дивлячись, жестикулюючи та розуміючи деякі елементи невербальної поведінки іншого. Чітко вимовляє вимоги. У розмові з однолітками називає їх на ім'я, уважно дивиться на них, прислухається до їхньої реакції та розмовляє в доброзичливій манері. Очікує схвалення з боку дорослих і знає, якої поведінки чекають від нього дорослі. Віддає перевагу ласці дорослих і поводить ся так, щоб відповідати їм. Встановлює контакт під час спілкування.

Дошкільнята мають низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, тому що не сприймають вербальний матеріал на слух, погано переходять зі складу на склад, не завжди виокремлюють граматичні категорії за аналогією, складають речення за аналогією та за допомогою дорослих, не виправляють помилки у реченнях, фразях, діях, нерозуміння знаків, неправильне визначення категорій, порушення

сміслової орієнтації, відповіді на запитання, які під час уточнення залишаються не достатньо правильними. У дітей не розвинені навички встановлення контакту. Вони чекають, що дорослі будуть їх оцінювати, не знають, якої поведінки чекають від них дорослі, шукають ласки дорослих і хочуть чути казки [30].

Таким чином, ми розглядаємо комунікативно-мовленнєвий розвиток не тільки як процес формування форм і засобів взаємодії з навколишнім світом, а й як відображення нового розвитку емоційно-вольової, пізнавальної та особистісної сфер людини як комунікативного суб'єкта, а також як процес формування мовних навичок дитини. Ми будемо продовжувати цю роботу. Таким чином, ми пропонуємо розглядати комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з погляду взаємопов'язаних компонентів: розвитку мовлення та спілкування дитини (з батьками й однолітками) і особливостей дитячого та сімейного спілкування.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Методики дослідження комунікативних функцій у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями

Вивчення комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з мовними порушеннями є важливим для розвитку мови та комунікації в умовах мовних розладів. Комунікативна діяльність є основою соціалізації дитини, а мовленнєві порушення можуть суттєво впливати на її здатність взаємодіяти з оточуючими. Тому необхідно виявити особливості спілкування таких дітей, що допоможе не лише правильно оцінити рівень їхнього мовленнєвого розвитку, а й розробити корекційні методики для покращення мовленнєвої взаємодії. Дане дослідження складалося з декількох етапів.

Першим етапом дослідження була первинна діагностика, яка включала вивчення медичної документації та опитування з батьками і педагогами. Таким чином були виявлені мовленнєві порушення та психологічні особливості кожної дитини, а також оцінено загальний рівень розвитку. На основі отриманих даних були визначені індивідуальні особливості кожної дитини, що дозволило нам підібрати відповідні методи для проведення дослідження.

Для аналізу різних аспектів мовленнєвого розвитку використовувалися різні методики. Однією з найважливіших методик був *тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко)*. У цьому тесті дітей просили сформулювати зв'язні висловлювання на певну тему. Завдання оцінювалося за кількома критеріями: наявність логічної послідовності у висловлюванні, вміння використовувати різні синтаксичні конструкції та ступінь використання відповідної лексики для опису ситуацій. Під час виконання завдання зверталася увага на те,

наскільки дитина може організувати свої думки в чіткі, структуровані речення. Цей тест можна використовувати не тільки для оцінки рівня розвитку зв'язного мовлення, а й для визначення того, наскільки добре дитина вміє логічно та когнітивно структурувати свої думки.

Під час проведення методики «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко) робота будувалася як структуроване індивідуальне заняття тривалістю 15–20 хвилин. Дослідник сідав поряд із дитиною за стіл, щоб створити спокійну, безпечну атмосферу, і пояснював завдання: «Зараз ми з тобою поговоримо про різні ситуації. Я розповім тобі початок історії, а ти продовжиш її так, щоб вона була цікавою й зрозумілою». У деяких випадках дитині демонстрували кольорову ілюстрацію (наприклад, сюжет із дитячого майданчика або родинного свята) та просили описати її, відповідаючи на уточнювальні запитання: «Хто це? Що вони роблять? Що сталося потім?». Якщо дитина зупинялася або губила думку, експериментатор підказував навідними репліками: «А що було далі?» або «Як ти думаєш, чому це сталося?». Висловлювання записувалися дослівно для подальшого аналізу, а під час спілкування фіксувалися прояви логічної послідовності, складності синтаксису, лексичне різноманіття та здатність структурувати думки. Після завершення оцінювали не лише зміст оповіді, а й інтонаційну виразність, плавність мовлення та реакцію дитини на запитання дорослого.

Наступним етапом дослідження стала **методика визначення словникового запасу (І. Архипова)**. Вона дозволяє оцінити активний і пасивний словниковий запас дитини, зокрема вміння використовувати слова в різних контекстах і розуміти їх значення. Завдання включали розпізнавання синонімів та антонімів, визначення значення слів та складання простих і складних речень із заданими словами. Залежно від відповіді дитини оцінювали, наскільки вільно вона засвоїла словниковий запас і наскільки добре може використовувати слова в мові. Ця методика

допомагає розпізнати дефіцит словникового запасу, який часто є однією з причин мовних розладів у дітей.

У процесі застосування методики визначення словникового запасу (І. Архипова) заняття проводилося у формі мовленнєвої гри з поступовим ускладненням завдань. Спершу логопед демонстрував серію предметних карток (іграшки, тварини, побутові предмети) і просив назвати їх: «Що це?», «Як це називається?». Далі дитині давали завдання на підбір синонімів: «Як іще можна сказати замість “швидко”?», або антонімів: «Яке слово протилежне до “високий”?». У наступному етапі пропонували скласти речення з поданими словами – спочатку прості («Склади речення зі словом “літо”»), потім складні («Придумай історію, використавши слова “ліс”, “діти” і “похід”»). Дорослий занотовував усі відповіді, звертаючи увагу на точність вживання лексичних одиниць, адекватність їхнього значення в контексті та здатність дитини комбінувати слова у власні висловлювання. У разі труднощів експериментатор міг дати приклад: «Наприклад, ми можемо сказати: “Літо – це пора відпочинку”. А тепер спробуй сам». Це дозволяло не лише оцінити активний і пасивний словниковий запас, а й виявити стратегії, якими дитина користується для подолання мовленнєвих бар'єрів.

Крім цих методик, ми використовували *методику, яка досліджує особливості мови, наочно-образного мислення та просторових уявлень (В. Глухов)*. Це дослідження дає можливість оцінити, як мовлення дитини пов'язане з її когнітивними здібностями, зокрема зі здатністю сприймати простір та образи навколишнього світу. Для цього дітям давали завдання, в яких вони повинні були описати зображені об'єкти або ситуації, враховуючи просторові відносини між ними і логічні зв'язки. Завдання передбачали порівняння об'єктів за певними ознаками та створення зв'язного опису, що відображає розуміння дитиною просторових і часових категорій. Ця методика дозволяє

виявити зв'язок між мовленнєвим розвитком і просторовими уявленнями, що є важливим для формування у дітей цілісної картини світу.

Застосування методики дослідження зв'язку мовлення з наочно-образним мисленням і просторовими уявленнями (В. Глухов) відбувалося у кілька послідовних етапів. Спочатку дитині показували серію малюнків, на яких зображено предмети у різних просторових відносинах (наприклад, кіт сидить під столом, м'яч знаходиться праворуч від стільця), та просили описати побачене: «Розкажи, де знаходиться кіт», «Що робить хлопчик і де він стоїть?». Далі пропонували знайти відмінності між двома схожими зображеннями та пояснити їх словами: «Чим ці картинки різняться?», «Що з'явилося або зникло?». Завершальним етапом було складання дитиною короткої історії на основі кількох сюжетних ілюстрацій, де потрібно було врахувати послідовність подій і просторові зв'язки між персонажами. Дорослий ретельно фіксував не лише мовленнєві відповіді, а й невербальні реакції – чи дитина орієнтується в просторі, чи правильно вживає прийменники, як формулює причинно-наслідкові зв'язки. Такий підхід дозволяв оцінити, наскільки когнітивні уявлення дитини інтегровані у мовленнєву структуру, та визначити напрями подальшої корекційної роботи.

У дослідженні також використовувалися методи спостереження та анкетування. Спостереження за дітьми у спілкуванні з однолітками та педагогами допомогло визначити рівень розвитку комунікативних навичок у природному середовищі. Особлива увага приділялася тому, як діти ініціюють та підтримують розмову за допомогою мови, а також їхній здатності взаємодіяти за допомогою невербальних засобів спілкування, таких як міміка, жести та поза. Опитування з учителями та батьками надали додаткову інформацію про рівень комунікативної активності дітей вдома та в класі.

Результати дослідження показують, що мовленнєві порушення дітей дошкільного віку мають різні характеристики та ступені тяжкості. Проте спільною рисою всіх дітей була наявність певних труднощів у зв'язному мовленні та обмеження словникового запасу. Це підтвердили результати тестів та спостережень, які свідчать про необхідність індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її особливостей та потреб у корекційній роботі.

Дослідження проводилося на базі локації благодійного фонду в Херсоні, який спеціалізується на підтримці сімей, що постраждали внаслідок війни та забезпечує умови для комплексної роботи. Міжнародний благодійний фонд СОС ДИТЯЧІ МІСТЕЧКА УКРАЇНИ, надає психосоціальну підтримку сім'ям з дітьми, що постраждали внаслідок війни, відвідують діти від 3 до 18 років, проводяться індивідуальні та групові заняття із соціальним педагогом, психологом, логопедом. У дослідженні взяли участь 23 дитини віком 4-6 років – 10 дітей з нормотиповим розвитком мовлення і 13 – з порушеннями (ЗНМ). Діти навчалися в групах, в яких проводилися спеціальні заняття з логопедом, психологом та педагогом, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок та соціалізацію.

Всі діти були відібрані на основі попереднього діагнозу та наявних мовленнєвих труднощів, які потребували корекції.

Навчання проводилося у обладнаних кімнатах для індивідуальних та групових занять. Кожна дитина отримувала індивідуальні завдання, які відповідали її рівню розвитку та мовленнєвим потребам. Таким чином, ми змогли отримати об'єктивні дані про рівень мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей. Отримані результати дозволили розробити рекомендації щодо корекційної роботи з кожною дитиною з урахуванням виявлених проблем та особливостей мовленнєвого розвитку.

2.2. Особливості проведення діагностики розвитку дитини

Необхідність психологічної діагностики розвитку дитини давно визнана видатними вченими як фундаментальна умова вдосконалення системи виховання і навчання в дитячих будинках. Це підтверджують праці Г.С. Костюка, Л.С. Виготського, Д.Б. Ерконіна та інших. Конкретний розвиток психологічної діагностики та практики розпочався з робіт видатного психолога Л.С. Виготського. Запропоноване Виготським визначення психологічного віку є основною методологічною схемою наукового підходу до аналізу психічного розвитку дітей. Згідно з цією схемою, «віковий психологічний портрет дитини» складається з інтеграції трьох елементів: особливостей соціального розвитку дитини, форм спілкування, оцінки рівня розвитку свідомості та особливостей нервово-психічного розвитку дитини.

Психодіагностичний інструментарій - це сукупність різноманітних методів, засобів і матеріалів дослідження, відносно простих у використанні і водночас прогнозованих, що дозволяють комплексно оцінити вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей дошкільного віку. Згідно з цим визначенням, виділяють два основних типи психодіагностичного інструментарію.

Це власне психодіагностичний інструментарій (стимульні матеріали та інструменти інтерпретації) та допоміжний інструментарій, який супроводжує або технічно підтримує психодіагностичні тести. Стимульний та інтерпретаційний інструментарій є структурними частинами методик, тестів та корекційно-діагностичних методик. Під час діагностичного тестування діти піддаються певним впливам (стимулам, стимульним матеріалам, завданням), їхні реакції на ці впливи (відповіді, поведінка) фіксуються, а інформація, отримана в результаті відповідей на стимули, аналізується (інтерпретується). Стимули можуть бути вербальними, наприклад, словесні запитання, твердження і

завдання, або невербальними, наприклад, малюнки, фотографії, символи, крапки, кольорові картки, фігури і кольори. Невербальні стимули можуть залучати інші органи чуття, окрім зору (слух, дотик, нюх, смак). Інструменти інтерпретації включають шкали, таблиці, матриці, соціограми, графіки, комп'ютерні програми та карти розвитку особистості.

Допоміжні засоби містять різноманітні інструменти та матеріали, такі як прості та кольорові олівці, маркери, акварельні фарби, папір різних форматів та кольорів, картон, клей, ножиці, пензлі, пластикові ручки, іграшки, специфікації, дитячі книжки, дискети та компакт-диски. Психологічна діагностика розвитку дітей дошкільного віку має на меті допомогти педагогам і батькам правильно організувати спілкування з дитиною та знайти відповідні форми індивідуальної роботи.

Психологічну діагностику дитини проводять психологи, соціальні працівники та інші фахівці групи БФ, яку відвідує дитина. При постановці діагнозу слід враховувати особливості дошкільного віку. Це означає, що всі психічні процеси і характеристики надзвичайно рухливі і пластичні, а розвиток потенціалу дитини залежить насамперед від умов розвитку, створених педагогами в дошкільному закладі та батьками вдома. Дуже суттєвою є компенсаторна сила віку. Це ситуативно і може проявитися вже завтра. Його виявлення залежить від ступеня взаємозв'язку з дорослим, який ставить діагноз. Потрібно пам'ятати, що психічний розвиток дітей - це комплексний процес і неможливо виділити окремі параметри, незалежні один від одного. Тому необхідно вивчати всі сторони психіки дитини і порівнювати отримані дані, щоб отримати цілісне уявлення про конкретну дитину.

Психологія визнає, що справжні здібності дитини проявляються лише в подальшому житті і що освіта, яку вона отримує, відіграє важливу роль у становленні цих здібностей. Зокрема, концепція «оптимального простору розвитку», висунута Л.С. Виготським,

документує цей загальновідомий факт. Тому необхідно враховувати цю тенденцію при визначенні особистісних характеристик дітей дошкільного віку. З огляду на цю специфіку, результати діагностики (навіть якщо вони достовірні) є фіксованими і не можуть вважатися вирішальними для подальшої долі дитини.

Результати на кожному етапі розвитку дошкільника є проміжними і можуть слугувати лише основою для вибору педагогами індивідуальних методів і прийомів навчання. Дані психологічної діагностики не повинні розглядатися як підстава для «навішування ярликів» на дітей. Недостовірні результати тестів можуть мати особливо серйозні наслідки. Адже діти дошкільного віку є особливо вразливими і потребують турботи та творчого розвитку. Ми маємо справу з реальною, живою дитиною, реальність якої постійно змінюється, а отже, постійно змінюються її інтереси, мотивації, потреби та світогляд. Тому діагностика відіграє необхідну, але не основоположну роль у розвитку дитини дошкільного віку. Визначаючи об'єкт і предмет дослідження, слід пам'ятати, що об'єктом є психічні явища, а предметом - завжди індивідуальні психічні особливості, стани, процеси, функції, форми поведінки, діяльності, види спілкування, взаємозв'язки між психічними явищами, характеристики окремих явищ тощо. Діагностика дітей дошкільного віку не може ґрунтуватися лише на визначенні знань, умінь і навичок.

Для дітей цього віку має значення не те, скільки знань вони мають у тій чи іншій освітній галузі, а те, як ці знання набуваються. Тому конкретні знання дошкільника не є показником реальних освітніх досягнень дитини, а також не вирівнюють розвиток усіх дітей. Це ще більше ускладнює вибір методів діагностики, які б відповідали віку дошкільника. Не слід також переконувати педагогів, що спостереження є основним методом діагностики. Спостерігати за дітьми можна в природній, керованій та організованій діяльності. Найкращі результати

дає спостереження за природною діяльністю дітей та їхньою взаємодією з однолітками і дорослими. Якщо вчителі та психологи є уважними спостерігачами, вони помітять, як діти прощаються з батьками вранці, як вони радіють, коли бачать їх, і коли запитують, коли прийдуть батьки. Однак рівень самосвідомості, тривожності, пізнавальної мотивації та рівень розвитку у сфері спілкування можна діагностувати як на долоні. Ніяких додаткових тестів для діагностики не потрібно.

Метод спостереження не має вікових обмежень і може застосовуватися до дітей будь-якого віку. Спостереження доповнюється бесідою, аналізом результатів діяльності та експериментуванням. У природному експериментуванні широко використовуються ситуації, в яких діти неодноразово беруть участь: малюють картинки на вільні теми, вигадують казки, пояснюють іграшки тощо. Зміст навчального матеріалу також орієнтований на дітей: іграшки, казки, картинки, вірші, ігри на свіжому повітрі тощо. Тестові завдання для дітей дошкільного віку розроблені у формі звичних видів діяльності: ігор, виробів, аплікацій. Психодіагностичні методики для дітей дошкільного віку прості та доступні, не потребують спеціального обладнання, не впливають на точність вимірювань і описують зовнішні прояви психіки в поведінці та діяльності. Такі методики розраховані на широке застосування і мають спрощені алгоритми та процедури застосування. Методики підтримуються спеціальним інструментарієм: інструкціями, стимульним матеріалом (завданнями), алгоритмами опрацювання та декодування (інтерпретації). Розроблені вченими методики дослідження максимально наближені до педагогічних процесів, ґрунтуються на дидактичному матеріалі, використовуваному в практиці виховання та навчання дітей дошкільного віку, не потребують тривалої підготовки та складного тестування.

Психодіагностичне тестування дітей починається з аналізу зовнішнього вигляду дитини та її реакцій на ситуацію тестування.

Зверніть увагу на те, наскільки дитина відкрита для контакту, активна (уважно спостерігає за обстановкою в кімнаті та з цікавістю роздивляється іграшки й предмети) або загальмована (крутиться на місці, намагається встати, крутить щось у руках або просто махає руками й ногами). Також фіксуються симптоми загальмованості, знервованості, небажання привертати до себе увагу і боязні брати участь у розмові. Дані, отримані під час спостереження, порівнюються з даними опитування, щоб допомогти зрозуміти природу інтелектуальної або емоційної недостатності дитини. Під час постановки психологічного діагнозу дитині необхідно враховувати деякі умови.

1. тестування не повинно порушувати законодавчі норми, правові або етичні стандарти;
2. для проведення психологічного діагностичного тестування необхідна відповідна психологічна підготовка та систематичне знання психологічної літератури;
3. тестування повинно проводитися в спокійній і доброзичливій обстановці;
4. під час проведення тестування у групі педагогів повинні супроводжувати навчені асистенти;
5. скринінг має бути узгодженим із повсякденним життям дитини дошкільного віку. Воно повинно проводитися в першій половині дня.
6. при проведенні обстеження необхідно максимально використати педагогічні спостереження за поведінкою та діяльністю дітей у школі.
7. перед початком обстеження необхідно встановити стійкий контакт із дитиною.
8. під час обстеження необхідно підтримувати інтерес до виконуваної дитиною роботи.
9. необхідно суворо дотримуватись різних видів допомоги та фіксувати їх у звіті про перевірку;

10. кожне завдання має починатися з простого (тренувального) варіанту, щоб дитина розуміла завдання й отримувала задоволення, коли в неї виходить;

11. при виконанні завдання необхідно переконатися, що (незалежно від фактичного результату) незалежно від фактичного результату), необхідно підкреслити дитині, що все зроблено правильно і добре. Це особливо актуально для сором'язливих і тривожних дітей.

12. Тривалість тесту не повинна перевищувати 20 хвилин (для дітей старшого дошкільного віку).

13. важливим є порядок завдань (від легких до складних, вербальних до невербальних), зокрема чергування завдань, із врахуванням ключових чинників аналізу, таких як зорові, слухові, тактильні та моторні відчуття.

14. матеріали мають бути підготовлені до проведення тесту і розташовані в певному порядку. Обрані методики мають відповідати віку дитини, меті діагностичного тесту та мінімізувати витрати часу й енергії під час використання (включно з простотою опрацювання).

Деякі методики можна використовувати в різних вікових групах. У таких випадках необхідно надати інструкції щодо пред'явлення стимульного матеріалу (картинок, карток, текстів), що відповідають кожній віковій групі. Інструкції певною мірою є критеріями, що визначають поведінку випробуваного. Тому за допомогою інструкцій можна ставити завдання перед дітьми будь-якого рівня складності, тим самим моделюючи діяльність і наближаючи її до життєвих ситуацій. Під час інтерпретації результатів необхідно порівнювати їх із нормативними, тобто типовими результатами для дітей цього віку.

2.3. Інтерпретація результатів діагностики та визначення індивідуальних потреб дитини

Як уже зазначалось, у дослідженні взяли участь 23 дитини, для оцінювання рівня володіння мовленням, словникового запасу та інших когнітивних характеристик були використані три методики: тест "Володіння зв'язним мовленням" (С. Максименко), методика визначення словникового запасу (І. Архіпова), та методика В. Глухова для визначення особливостей мовлення, наочно-образного мислення та просторових уявлень. Нижче наведено результати діагностики у вигляді таблиць.

Таблиця 2.1

**Результати тесту "Володіння зв'язним мовленням" (С.
Максименко)**

№ дитини	Показники (у балах)	Рівень розвитку мовлення	Наявність порушень
1	7	Високий	Ні
2	6	Високий	Ні
3	5	Середній	Ні
4	8	Високий	Ні
5	4	Середній	Так
6	3	Низький	Так
7	6	Високий	Ні
8	5	Середній	Ні
9	4	Середній	Так
10	3	Низький	Так
11	7	Високий	Ні
12	6	Високий	Ні
13	4	Середній	Так
14	3	Низький	Так
15	5	Середній	Ні
16	8	Високий	Ні
17	6	Високий	Ні
18	4	Середній	Так
19	7	Високий	Ні
20	5	Середній	Ні
21	4	Середній	Так
22	3	Низький	Так
23	8	Високий	Ні

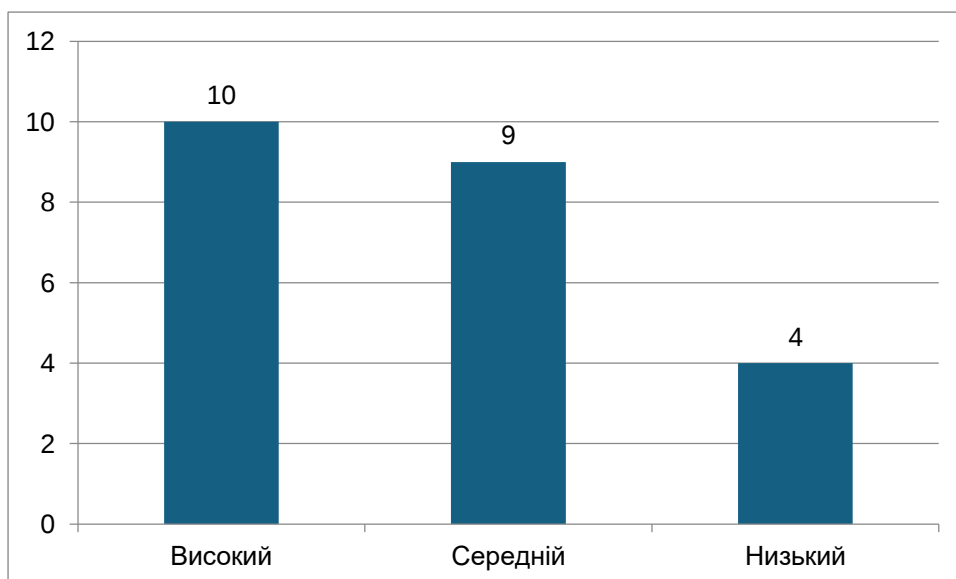


Рис. 2.1 Розподіл дітей за рівнем володіння зв'язним мовленням

Результати тесту «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко) свідчать, що 10 дітей (43,5%) досягли високого рівня мовленнєвого розвитку, всі вони не мають мовленнєвих порушень зв'язного мовлення. Ці діти показали вміння логічно та зв'язно висловлювати думки, вільно користуватися мовою.

Середній рівень мовленнєвого розвитку (5-4 бали) спостерігається у 9 дітей (39,1%), 5 з яких мають порушення (ЗНМ). Це свідчить про часткову здатність до формування зв'язного мовлення, але зі значними обмеженнями в структурі висловлювань або використанні слів.

Низький рівень (3 бали) виявлено у 5 дітей (17,4%), всі з яких мають серйозні мовленнєві порушення. Це свідчить про значні труднощі у формуванні зв'язного мовлення, недостатній словниковий запас та можливі проблеми з граматичною будовою висловлювань.

Загалом, аналіз даних підтверджує кореляцію між рівнем володіння мовою та наявністю порушень. Діти з мовленнєвими порушеннями, як правило, мають середній або низький рівень мовленнєвого розвитку, що підкреслює необхідність індивідуального супроводу.

Таблиця 2.2

Результати методики визначення словникового запасу (І. Архіпова)

№ дитини	Кількість правильних відповідей	Рівень словникового запасу	Наявність порушень
1	45	Високий	Ні
2	42	Високий	Ні
3	38	Середній	Ні
4	50	Високий	Ні
5	34	Середній	Так
6	28	Низький	Так
7	40	Високий	Ні
8	36	Середній	Ні
9	30	Середній	Так
10	27	Низький	Так
11	43	Високий	Ні
12	41	Високий	Ні
13	32	Середній	Так
14	25	Низький	Так
15	37	Середній	Ні
16	49	Високий	Ні
17	39	Високий	Ні
18	33	Середній	Так
19	44	Високий	Ні
20	37	Середній	Ні
21	31	Середній	Так
22	29	Низький	Так
23	48	Високий	Ні

Аналізуючи результати методики оцінки словникового запасу (І. Архіпова), можна виявити чіткі тенденції щодо впливу мовленнєвих порушень на словниковий запас дітей дошкільного віку. Діти з високим рівнем словникового запасу (від 40 до 50 правильних відповідей) у більшості випадків не мають значних мовленнєвих порушень, у них діагностовано ЗНМ. Наприклад, учасники під номерами 1, 2, 4, 7, 11, 12, 16, 17, 19 і 23 показали значну здатність оперувати словами, що свідчить про хороший розвиток активного і пасивного словника.

Діти з середнім рівнем словникового запасу (від 30 до 39 правильних відповідей) демонструють певні відхилення у мовленнєвому розвитку. Серед таких учасників, як правило, є діти з мовленнєвими порушеннями та без них. Наприклад, дитина № 5 (34 відповіді) та № 9

(30 відповідей) мають середній словниковий запас, але демонструють мовленнєві порушення, які можуть свідчити про труднощі у формуванні зв'язного мовлення.

Найнижчий рівень словникового запасу (до 29 правильних відповідей) особливо характерний для дітей з важкими та середніми мовленнєвими порушеннями. Так, низькі результати показали учасники 6, 10, 14 та 22, що свідчить про недостатній активний словниковий запас та проблеми із засвоєнням нових мовних одиниць. Ці дані підтверджують необхідність індивідуальної корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, оскільки їхній словниковий запас має безпосередній вплив на загальний мовленнєвий розвиток та здатність до ефективної комунікації.

Таблиця 2.3

Результати методики визначення особливостей мовлення, наочно-образного мислення та просторових уявлень (В. Глухова)

№ дитини	Рівень мовлення	Рівень наочно-образного мислення	Рівень просторових уявлень	Наявність порушень
1	Високий	Високий	Високий	Ні
2	Високий	Високий	Високий	Ні
3	Середній	Середній	Середній	Ні
4	Високий	Високий	Високий	Ні
5	Середній	Середній	Низький	Так
6	Низький	Низький	Низький	Так
7	Високий	Високий	Високий	Ні
8	Середній	Середній	Середній	Ні
9	Низький	Низький	Низький	Так
10	Низький	Низький	Низький	Так
11	Високий	Високий	Високий	Ні
12	Високий	Високий	Високий	Ні
13	Середній	Середній	Середній	Так
14	Низький	Низький	Низький	Так
15	Середній	Середній	Середній	Ні
16	Високий	Високий	Високий	Ні
17	Високий	Високий	Високий	Ні
18	Середній	Середній	Низький	Так
19	Високий	Високий	Високий	Ні

Продовження таблиці 2.3

20	Середній	Середній	Середній	Ні
21	Середній	Середній	Низький	Так
22	Низький	Низький	Низький	Так
23	Високий	Високий	Високий	Ні

Аналізуючи результати методики В. Глухова, можна відзначити, що у 7 дітей з порушеннями мовлення знизився рівень розвитку мовлення, наочно-образного мислення та просторових уявлень. Зокрема, найнижчі бали були виявлені у дітей з номерами 6, 9, 10, 14 та 22, що свідчить про значні труднощі у розвитку цих пізнавальних процесів. Рівень мислення таких дітей, як правило, низький, що має прямий вплив на їхню здатність інтегрувати мову та просторову орієнтацію.

Діти з високим рівнем розвитку мовлення (№ 1, 2, 4, 7, 11, 12, 16, 17, 19, 23) також демонструють високий рівень мислення та просторових уявлень. Це свідчить про сильну кореляцію між розвиненим мовленням та здатністю обробляти інформацію в образах і просторовою орієнтацією. Таким чином, ці результати підтверджують важливість систематичної корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, оскільки розвиток мови безпосередньо впливає на інші когнітивні аспекти.

Таблиця 2.4

Порівняльна таблиця результатів за трьома методиками

Група	Методика 1: Володіння зв'язним мовленням (Максименко)	Методика 2: Словниковий запас (Архіпова)	Методика 3: Мовлення, наочно-образне мислення та просторові уявлення (Глухов)
Діти з нормотиповим розвитком (10 осіб)	Середній результат: 86%	Середній результат: 87%	Середній результат: 85%

Діти з ЗНМ (9 осіб)	Середній результат: 61%	Середній результат: 55%	Середній результат: 53%
---------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Продовження таблиці 2.4

Діти з ТПМ (4 особи)	Середній результат: 44%	Середній результат: 34%	Середній результат: 28%
-------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

У дослідженні, в якому взяли участь 23 дитини, було використано три методики, щоб показати значні відмінності між здоровими дітьми та дітьми з мовленнєвими розладами.

Результати тестування нормотипових дітей показали високий рівень розвитку всіх важливих лінгвістичних і когнітивних навичок. У тесті на зв'язне мовлення, який показує здатність формувати чіткі та логічно структуровані висловлювання, вони досягли середнього балу близько 86%. У тесті на словниковий запас ці діти отримали середній бал 87%, що свідчить про хорошу здатність розуміти і використовувати широкий спектр слів. Їхні просторові уявлення та наочно-образне мислення також були добре розвинені - 85%, що свідчить про здатність орієнтуватися в просторі та ефективно працювати з образами.

Діти з мовленнєвими порушеннями набрали значно менше балів. Їхній середній бал за оцінкою зв'язного мовлення становив лише 61%, що свідчить про труднощі у висловлюванні думок та побудові зв'язних висловлювань. Для словникового запасу середній бал склав 55%, що свідчить про обмежене використання мовних одиниць та обмежений словниковий запас. Рівень розвитку просторових уявлень був ще нижчим - лише 53%, що свідчить про значні труднощі у сприйнятті просторових відношень та вирішенні завдань, пов'язаних з просторовими поняттями.

Ці результати наочно демонструють необхідність спеціалізованої підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями з метою сприяння їхньому розвитку в усіх цих сферах.

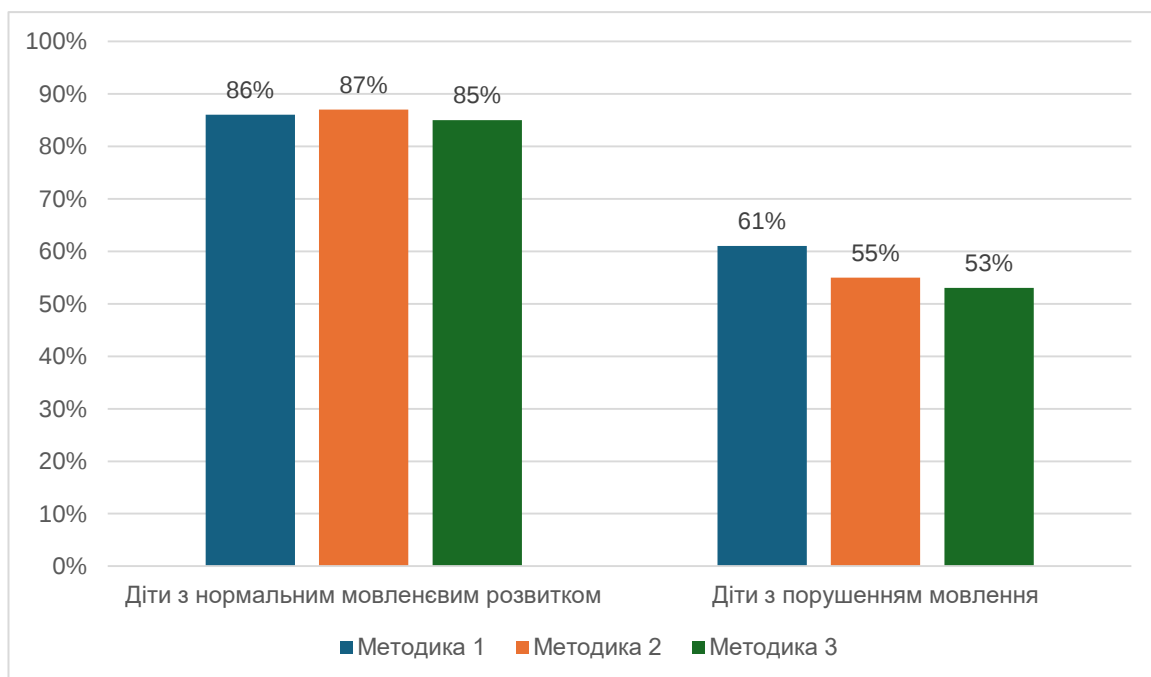


Рис. 2.2 Порівняння результатів за трьома методиками

Серед нормотипових дітей всі три методики демонструють дуже схожі високі результати (приблизно 80–85%). Це свідчить про те, що всі запропоновані методики є ефективними для цієї групи. Незначна перевага спостерігається у Методики 2, що може свідчити про її трохи кращу адаптованість або зручність для дітей без порушень.

Для дітей із порушеннями результати всіх методик є нижчими – у межах 60–70%.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Методика корекційної роботи мовлення з дітьми в умовах психологічного стресу

Корекційна робота з дітьми, які перебувають у стані психологічного стресу, є надзвичайно важливою, оскільки він може серйозно вплинути на мовленнєвий розвиток, знижуючи комунікативні навички, погіршуючи артикуляцію, зменшуючи словниковий запас і порушуючи розвиток граматичних структур. Враховуючи особливості розвитку дитини та чутливість до емоційних станів, методика корекційної роботи повинна бути побудована таким чином, щоб зменшити стрес і водночас стимулювати мовленнєву активність. Основна мета корекційної роботи - допомогти дитині подолати психологічний бар'єр і відновити мовленнєву функцію.

Психологічний стрес може по-різному впливати на мовлення дитини. Це може бути зниження здатності говорити, проблеми з вимовою звуків, скорочення активного словника або зміни граматичних структур. Стрес впливає на нервову систему дитини, що може призвести до порушень артикуляційної моторики, розладів мовлення, труднощів у формулюванні речень, недостатньої мовленнєвої виразності або неадекватних комунікативних навичок. Тому корекція мовлення в умовах стресу повинна бути спрямована не тільки на поліпшення вимови, а й на створення атмосфери психологічного благополуччя, що дозволяє дитині знову відкритися для спілкування.

Для успішної корекції мовлення в умовах психологічного стресу необхідно створити безпечне середовище, в якому дитина може висловити свої почуття і відчути підтримку з боку дорослого. Це середовище має бути довірливим і неупередженим, щоб дитина могла вільно спілкуватися і розвивати свої мовленнєві навички без страху.

Враховуючи емоційну вразливість дітей, особливо в умовах стресу, необхідно обирати методи і техніки, які сприяють не лише мовному розвитку, а й емоційному розвантаженню.

Однією з найважливіших стратегій є створення сприятливої атмосфери за допомогою ігор, арт-терапії, релаксаційних технік і вправ для розвитку артикуляції, дихання та словникового запасу. Ігрові техніки допомагають зменшити стрес і зробити процес навчання більш природним і цікавим для дитини. Арт-терапевтичні вправи, такі як малювання або ліплення, допомагають зменшити емоційну напругу та виразити почуття, що важливо для дітей, які перебувають у стресовому стані.

Ігрові корекційні методи є найважливішим інструментом у роботі з дітьми, які страждають від стресу. Гра має терапевтичний потенціал і є природним способом взаємодії дітей з навколишнім світом, що дозволяє їм не тільки відновити емоційну рівновагу, а й поліпшити мовленнєві навички. До ігор з мовними завданнями відносяться рольові ігри, логопедичні ігри, які сприяють розвитку артикуляції та мови.

У рольових іграх, наприклад, дитина може розігравати різні ситуації і використовувати певні мовні конструкції або вчити нові слова. Це допомагає не тільки покращити вимову, але й розширити словниковий запас. Мовленнєві ігри також можуть включати елементи співпраці та взаємодії з іншими дітьми, що допомагає покращити соціальну адаптацію та відновити комунікативні навички.

Арт-терапія є ефективним способом роботи з дітьми, які страждають від стресу, оскільки дозволяє дитині висловити свої почуття без використання слів. Це допомагає зняти емоційне напруження, зменшити тривожність і стрес, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток мови. Арт-терапія включає в себе малювання, ліплення, музичні заняття, драмотерапію та інші види творчої діяльності, які допомагають дітям розкритися і самовиразитися.

Малювання та ліплення дозволяють дітям візуалізувати свої почуття, страхи, надії та бажання, що допомагає зменшити стрес і водночас сприяє розвитку мови. Наприклад, дитина може намалювати свої почуття або ситуацію, яка її напружує, а потім обговорити цей малюнок з психологом або вчителем. Це не тільки допомагає зменшити внутрішнє напруження, але й дає можливість попрактикуватися в говорінні, описуючи свої почуття та думки.

Важливою частиною корекційної роботи є розробка артикуляційної та вимовної гімнастики, оскільки стрес може призвести до порушення артикуляційної моторики та нечіткої вимови звуків. Для цього використовуються спеціальні артикуляційні вправи, які допомагають дитині краще контролювати органи мовлення та правильно формулювати звуки.

Одним із найбільш ефективних методів є артикуляційні ігри, які не лише допомагають удосконалювати вимову, а й знижують рівень стресу, через веселі та цікаві завдання. Під час таких вправ педагог може пропонувати дитині імітувати різні рухи, наприклад, як «смішний півник» (піднімати язик), «танцюристи» (робити рухи з губами) тощо. Це дає змогу дитині не тільки правильно вимовляти звуки, а й розслабити м'язи, що сприяє покращенню мовленнєвої активності.

1. Вправа "Звукові дороги"

Мета вправи: Розвивати артикуляційну моторику, правильно вимовляти звуки, покращити здатність дитини до чіткої артикуляції.

Опис вправи: Дитина уявляє, що її рот – це автомобіль, який рухається по дорозі, що складається з різних звуків. Логопед за допомогою карток чи предметів імітує звуки, які дитина повинна правильно вимовити (наприклад, "ш", "с", "р"). Кожен звук — це окрема зупинка на дорозі. Коли дитина правильно вимовляє звук, вона може "переміщатися" до наступної зупинки. Це може бути частина гри з рухами, де дитина "їде" від однієї зупинки до іншої.

2. Вправа "Слово-асоціації"

Мета вправи: Розвивати словниковий запас, здатність до з'єднання слів і фраз в логічні висловлювання, покращити зв'язне мовлення.

Опис вправи: Логопед називає одне слово, наприклад, "літо", а дитина повинна швидко сказати слово, яке асоціюється з цим (наприклад, "сонце", "пляж", "відпочинок"). Ця гра дозволяє розвивати уяву, тренувати реакцію на запитання і покращувати зв'язність мови. Важливо, щоб дитина пояснила свою асоціацію, тим самим розвиваючи мовленнєвий потік.

3. Вправа "Мовні музичні інструменти"

Мета вправи: Підвищити чіткість вимови, допомогти дитині з правильною інтонацією і ритмом мовлення.

Опис вправи: Логопед і дитина уявляють себе музикантами, які грають на різних "музичних інструментах" – звуках і складах. Логопед називає звук або склад, а дитина повинна його "відтворити", наче вона грає на інструменті, наприклад, як на барабані або флейті. Педагог може змінювати темп або інтонацію, щоб дитина сприймала мовленнєвий ритм і інтонацію в різних варіантах, це допомагає дитині краще усвідомлювати вимову.

4. Вправа "Говоримо разом"

Мета вправи: Покращити здатність до ведення діалогу, зокрема розвиток слухового сприймання та швидкої реакції в бесіді.

Опис вправи: Логопед і дитина ведуть короткий діалог, намагаючись поставити питання та дати відповідь. Наприклад, логопед запитує: "Що ти робив у парку?", а дитина повинна відповісти. Після цього логопед задає інші питання, на які дитина має дати короткі відповіді. Важливо, щоб питання були простими і відповідали віковим особливостям дитини, але також допомагали дитині розвивати здатність до слухання та підтримки розмови.

5. Вправа "Театральні ролі"

Мета вправи: Розвивати виразність мовлення, зокрема, інтонацію, акценти, паузи та акцентуацію.

Опис вправи: Логопед і дитина разом розігрують міні-спектакль або рольову гру, де дитина має вигадати персонажа (наприклад, лісового звіра чи героя казки). Логопед підказує, як вимовляти слова в залежності від ролі, що допомагає дитині навчитися змінювати інтонацію, темп мовлення, використовувати вирази. Наприклад, у ролі веселої звірятки мова повинна бути швидшою і з радісною інтонацією, у ролі сумного героя — повільнішою і спокійною.

6. Вправа "Закінчи речення"

Мета вправи: Розвивати мовленнєву здатність до формулювання висловлювань, поліпшити граматичну будову речень.

Опис вправи: Логопед починає речення, а дитина повинна його закінчити. Наприклад, педагог каже: "Літо — це час для...". Дитина повинна сказати "відпочинку", "сонця", "пікніка" тощо. Це дозволяє дитині розвивати мовленнєві навички, спонукати до формулювання власних думок та покращувати граматичну правильність.

7. Вправа "Хто я?"

Мета вправи: Розвивати вміння використовувати мову для опису, покращити словниковий запас та здатність до пояснення.

Опис вправи: Логопед задає дитині рольову задачу. Наприклад, дитина має вгадати персонажа або предмет, описуючи його властивості або дії (наприклад, "Я великий і сірий, люблю хрустити листям" — і це може бути описом слона або ведмедя). Вправа дозволяє дитині навчитися будувати логічні зв'язки в реченнях, розвивати описову мову.

8. Вправа "Ланцюжок слів"

Мета вправи: Розвивати мовленнєву пам'ять, здатність до формування ланцюга зв'язних слів, покращити граматичну складову мови.

Опис вправи: Логопед і дитина по черзі говорять слова, які логічно пов'язані між собою. Наприклад, логопед починає з "літо", дитина відповідає "сонце", логопед — "пляж", дитина — "пісок". Вправа дозволяє покращити вміння формувати зв'язні фрази, тренує словниковий запас і логіку мовлення.

9. Вправа "Говоримо з ритмом"

Мета вправи: Розвивати здатність до вимови складних звуків, працювати над артикуляцією звуків через гру з ритмом.

Опис вправи: Логопед використовує різні предмети (наприклад, барабан) або прості ритмічні рухи, щоб допомогти дитині вимовляти складні звуки в певному ритмі (наприклад, звуки "с", "ш", "р"). Дитина повинна повторювати за логопедом, спостерігаючи, як співвідносяться звуки і ритм. Вправа покращує артикуляційний апарат і допомагає дитині відчувати ритм мовлення.

10. Вправа "Опис предметів"

Мета вправи: Розвивати здатність до детального опису предметів, покращити навички використання прикметників і розширити словниковий запас.

Опис вправи: Логопед дає дитині різні предмети для огляду (наприклад, яблуко, м'яч, іграшка) і просить детально описати їх: "Яке воно на вигляд? Яке на смак? Яке на дотик?". Важливо, щоб дитина використовувала різні прикметники та словесні вирази для детального опису предметів. Це допомагає розвивати не тільки словниковий запас, але й здатність до логічного викладу думок.

Техніки релаксації є важливою частиною корекційної роботи зі стресовими дітьми, оскільки стрес значно погіршує здатність дитини зосереджуватися та розмовляти. Вправи на глибоке діафрагмальне дихання, прогресивна м'язова релаксація, візуалізація та інші методи дозволяють знизити рівень стресу і фізіологічного напруження, що позитивно впливає на розвиток мовлення.

Техніка глибокого дихання, наприклад, дозволяє дитині розслабитися, зменшуючи тривожність і страх. Вправи на прогресивну м'язову релаксацію допомагають заспокоїти напружені м'язи та відновити нормальний рівень енергії. Регулярне виконання цих вправ розслабляє психоемоційний стан дитини і допомагає відновити її здатність говорити.

Робота з дітьми, які пережили бойові дії, також вимагає включення психотерапевтичних елементів для більш глибокого опрацювання травми. Психологічна підтримка має бути індивідуальною і враховувати особливості кожної дитини та її досвід. Необхідно, щоб дитина відчувала, що її переживання є важливими і що вона може отримати допомогу в подоланні цих переживань.

Одним з ефективних методів є використання метафоричних карток. За допомогою цих карток дитина може висловити свої почуття в малюнках, що допомагає зменшити емоційну напругу і сприяє підвищенню впевненості в собі. Картки також можна використовувати для стимулювання діалогу між дитиною і дорослим, що дозволяє глибше розкрити емоційний стан.

Особливо важливою є робота з батьками та іншими близькими дитині людьми. Психолог або педагог може організувати консультації, щоб навчити батьків ефективно підтримувати дитину, розуміти її емоції та реагувати на них. Навчання батьків навичкам емоційної підтримки допомагає створити додаткову стабільність у сімейному середовищі, що, в свою чергу, допомагає дитині краще адаптуватися в умовах стресу.

Загалом, робота з дітьми з психічними порушеннями в умовах воєнного часу вимагає системного підходу, який поєднує індивідуальну терапію та методи підтримки, створює безпечне середовище та залучає до процесу членів сім'ї. Таким чином, можна не тільки зменшити стрес і тривогу, але й розвинути важливі життєві навички, які допоможуть дітям адаптуватися до змін і труднощів, з якими вони стикаються.

Методика корекційної мовленнєвої роботи з дітьми з ментальними порушеннями передбачає не лише виправлення вимови та граматики, а й створення безпечного та сприятливого середовища для розвитку комунікативних навичок. Важливо, щоб робота з дітьми була комплексною і включала різноманітні методи і техніки, спрямовані на емоційне розвантаження, розвиток мовних навичок і підвищення самооцінки дитини. Успішна корекція мовлення можлива лише за умови дбайливого ставлення до психологічного стану дитини з метою подолання наслідків стресу та повернення дитини до нормального спілкування.

3.2. Аналіз результатів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку в умовах військових дій

Корекційна робота з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі, є важливою складовою їхнього розвитку, особливо в умовах військових дій, які викликають додатковий стрес і впливають на психоемоційний стан дитини. В рамках корекційної роботи було проведено курс зі спеціальними вправами, спрямованими на розвиток вокалізації, артикуляції, ритму та послідовності мовлення. Програма була адаптована до ситуації та потреб дітей, які перебувають у кризових ситуаціях, з урахуванням впливу емоційного фону на їх мовленнєвий розвиток. Результати корекційної роботи представлені в таблиці нижче.

Таблиця 3.1

Загальний прогрес дітей за окремими показниками мовлення

Критерій	До курсу (середній бал)	Після курсу (середній бал)	Приріст	Найефективніші вправи
Чіткість вимови звуків	2,4	4,3	+1,9	"Звукові дороги", "Говоримо з ритмом"
Збагачення	2,7	4,0	+1,3	"Слово-асоціації",

словникового запасу				"Опис предметів"
------------------------	--	--	--	------------------

Продовження таблиці 3.1

Зв'язність мовлення	2,3	4,1	+1,8	"Закінчи речення", "Ланцюжок слів", "Хто я?"
Здатність підтримувати діалог	2,1	3,9	+1,8	"Говоримо разом", "Театральні ролі"
Інтонаційне та ритмічне оформлення	2,5	4,2	+1,7	"Мовні музичні інструменти", "Театральні міні-ролі"

Таблиця демонструє порівняльні результати мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку до та після проходження корекційного курсу. Основні критерії оцінки включають чіткість вимови звуків, збагачення словникового запасу, зв'язність мовлення, здатність підтримувати діалог та ритмічність мовлення. Дані свідчать про суттєві покращення у кожному з критеріїв після завершення курсу. Особливо яскраво видно, що чіткість вимови звуків значно зросла, що є результатом вправ, спрямованих на розвиток артикуляції, таких як "Звукові дороги" та "Говоримо з ритмом". Ці вправи допомогли дітям освоїти складні звуки та покращити артикуляційний апарат, що відобразилося у підвищенні оцінок із цього критерію. Значний прогрес спостерігався також у розвитку зв'язності мовлення. Завдяки вправам "Слово-асоціації" та "Ланцюжок слів" діти навчилися будувати логічні висловлювання, збагачувати мовленнєвий потік і підвищувати якість словникового запасу.

Крім того, вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, такі як "Говоримо разом" і "Театральні ролі", сприяли значному покращенню здатності дітей підтримувати діалог. Загалом результати таблиці підтверджують ефективність комплексного підходу до корекційної роботи, який враховував індивідуальні потреби кожної дитини та сприяв всебічному розвитку мовлення.

Таблиця 3.2

Індивідуальні результати дітей до і після курсу

Ім'я дитини	Чіткість вимови звуків	Збагачення словникового запасу	Зв'язність мовлення	Здатність підтримувати діалог	Інтонація та ритм
Олексій	2 → 4	3 → 4	2 → 4	2 → 4	2 → 4
Анна	3 → 5	2 → 4	3 → 4	2 → 4	3 → 5
Марійка	2 → 4	3 → 4	2 → 3	1 → 4	2 → 4
Богдан	2 → 4	2 → 4	2 → 4	3 → 5	3 → 4
Юля	1 → 4	2 → 4	1 → 3	1 → 4	2 → 4
Софія	2 → 5	3 → 5	2 → 4	2 → 4	3 → 5
Дмитро	2 → 4	2 → 4	2 → 4	2 → 5	3 → 4

У цій таблиці наведено індивідуальні досягнення дітей за всіма стандартами мовленнєвого розвитку в результаті корекційного курсу. Таблиця відображає прогрес, досягнутий кожною дитиною щодо чіткості вимови, багатства словникового запасу, зв'язності мовлення, здатності підтримувати діалог та ритму мовлення. Всі діти показали значний прогрес у мовленнєвих навичках. Наприклад, Софія, яка до початку курсу мала низькі бали за всіма показниками, змогла досягти найвищого рівня в кількох сферах, включаючи чіткість вимови та зв'язність мовлення. Це свідчить про успіх індивідуального підходу, який застосовували викладачі, підбираючи завдання відповідно до потреб кожної дитини. Інші учасники курсу також досягли значного прогресу, хоча і з різною швидкістю. Зокрема, творчі та інтерактивні вправи виявилися найбільш ефективними для дітей з нижчим рівнем мовленнєвого розвитку. Наприклад, рольові ігри та вправи на пояснення предметів допомогли покращити логічне мислення та зв'язність висловлювань. Ці дані демонструють, що корекційні курси, адаптовані до індивідуальних особливостей дітей, є ефективним засобом подолання мовленнєвих труднощів. Результати, наведені в цій таблиці, також

свідчать про важливість комплексного підходу, що поєднує розвиток мови з роботою над когнітивними навичками та емоційними факторами.

Таблиця 3.3

Результати корекційної роботи у вправах за тематичними групами

Тематика вправ	Середній приріст балів	Найефективніші вправи
Артикуляційні вправи	+1,8	"Звукові дороги", "Говоримо з ритмом"
Словниковий запас	+1,4	"Слово-асоціації", "Опис предметів"
Зв'язність мовлення	+1,7	"Закінчи речення", "Ланцюжок слів", "Хто я?"
Комунікативні вправи	+1,6	"Говоримо разом", "Театральні ролі"
Інтонація та ритмічність	+1,5	"Мовні музичні інструменти", "Говоримо з ритмом"

У таблиці відображено середній приріст балів за п'ятьма ключовими тематичними групами вправ, що використовувалися під час корекційного курсу. Вона демонструє, які аспекти мовленнєвого розвитку вдалося покращити найбільше завдяки різним вправам.

Найвищий приріст зафіксовано у категорії вправ, спрямованих на розвиток артикуляційних навичок, таких як "Звукові дороги" та "Говоримо з ритмом". Це свідчить про те, що завдання, які поєднували ігрові елементи із практичним тренуванням мовленнєвого апарату, були найбільш ефективними для дітей із мовленнєвими порушеннями. Помітний прогрес спостерігається також у зв'язності мовлення та розвитку комунікативних навичок. Завдяки вправам "Слово-асоціації", "Говоримо разом" і "Театральні ролі" діти навчалися будувати логічні висловлювання, працювати зі своїми емоціями та сприймати мову як засіб вираження думок. Важливим аспектом є те, що вправи на опис предметів і завершення речень сприяли покращенню граматичної будови висловлювань та розширенню словникового запасу, що

дозволило дітям краще адаптуватися до мовленнєвих ситуацій. Результати таблиці підкреслюють, що вправи з елементами гри та творчості допомагають дітям не лише подолати мовленнєві труднощі, але й здобути впевненість у своїх мовленнєвих можливостях.

3.3. Співпраця з батьками як важливий аспект корекції комунікативного розвитку дитини

Відомо, що в дошкільному віці розширюється і реорганізується система взаємовідносин дитини і дорослого, виникають складніші види діяльності, формується взаємодія з однолітками. Перед дітьми дошкільного віку відкривається світ законів, що регулюють взаємовідносини і суспільство. Саме цей специфічний контакт з навколишнім світом сприяє їхній успішній інтеграції в суспільство і становленню в майбутньому як невід'ємних суб'єктів соціальної системи. Дошкільне дитинство - особливий період, адже саме в цей час закладаються найнеобхідніші підвалини знань із різних сфер життя та швидко формуються компетентності, необхідні для подальшого життя та освітнього процесу. Ми переконані, що виховання дітей дошкільного віку - одне з найважливіших завдань сучасного суспільства.

Сім'я відіграє важливу роль у розвитку дітей. Сімейне виховання спрямоване на процес впливу батьків та інших членів сім'ї на дітей з метою досягнення бажаних результатів. Однак не тільки сім'я відіграє важливу роль у вихованні дитини, а й дошкільний заклад, у якому дитина проводить більшу частину свого раннього дитинства. Дошкільне дитинство - це період, який забезпечує найсприятливіші умови для росту та розвитку дитини. Сучасна сім'я є одним з основних активних інститутів формування особистості дитини, її морального та позитивного потенціалу. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід соціального життя, набуває основних знань про навколишній світ, саме в

сім'ї формується її особистість, розширюється світогляд, утверджується її місце в житті. Водночас багато що залежить від стосунків між учителями та батьками. Ми вважаємо, що інтереси дитини можуть бути порушені, якщо стосунки між працівниками системи дошкільної освіти та батьками не дуже хороші.

Це пояснюється тим, що тільки за спільної роботи можна забезпечити безперервний і скоординований процес загального розвитку дитини. Ми вважаємо, що спільна робота сім'ї та вихователів дитячого садка в процесі розвитку мовлення дітей є успішною, коли педагоги та батьки займають у цьому процесі позицію союзника, що, своєю чергою, призводить до швидкого набуття дітьми необхідних знань і навичок. Нині спостерігається тенденція, коли багато батьків приділяють недостатньо уваги своїм дітям, не знають про форми та методи виховання і розвитку, а також про особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Звісно, фахівці дошкільного закладу активно допомагають сім'ї та несуть відповідальність за навчання та виховання дітей, але не варто забувати, що батьки також мають бути зацікавлені у спілкуванні з педагогічним колективом. Однак не варто забувати і про те, що для дитини необхідно, щоб батьки були залучені до сфери освітньої діяльності та брали участь у виховному процесі. Тому ми вважаємо, що фахівцям дошкільних освітніх закладів потрібно пам'ятати про особливості форм співпраці з батьками, щоб гарантувати якість мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

У дитячому садку діти отримують освіту, взаємодіють з іншими дітьми та дорослими і розвивають вміння організовувати власну діяльність. Наскільки ефективно діти набувають цих навичок, залежить від ставлення родини до дитячого садка. Без активної участі батьків в освітньому процесі гармонійний розвиток дітей дошкільного віку практично неможливий. Мета такої співпраці не повинна обмежуватися лише якісним виконанням соціального замовлення на нагляд, догляд та

виховання дітей, від яких сьогодні очікують максимальної «конкурентоспроможності» та готовності до школи. У роботі з кожною окремою сім'єю важливо забезпечити розуміння і прийняття батьками сучасних гуманістичних ідей і принципів, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини та врахуванні її цілісного розвитку. Такий підхід передбачає визнання дитини як унікальної особистості, визнання її прав і ставлення до неї як до суб'єкта з унікальними потребами. Важливою складовою процесу, що веде до взаємодії, є зацікавленість усіх учасників освітньої взаємодії. Педагоги стимулюють інтерес до взаємодії, використовуючи різні форми такої роботи (спілкування та організацію спільної діяльності) [24]. Спільна робота закладу дошкільної освіти з сім'єю з мовленнєвого розвитку дитини - це процес міжособистісного спілкування, результатом якого є формування усвідомлених установок батьків щодо власних поглядів на догляд за своєю дитиною.

Взаємодія сім'ї та дошкільного закладу будується на засадах збігу цілей освіти, спільних предметів і результатів освітньої діяльності. Метою такої взаємодії є встановлення партнерських стосунків між усіма учасниками освітнього процесу та залучення батьків до життя дошкільного освітнього закладу. Контакт фахівців дошкільної освіти з батьками розглядається як своєрідний успіх у забезпеченні процесу оволодіння дітьми мовленнєвими навичками, тому що підвищує педагогічну обізнаність батьків щодо психофізіологічного розвитку дітей і слугує підґрунтям для забезпечення якісного та безперервного мовленнєвого процесу. Вихователь організовує та керує роботою з сім'єю за допомогою завідувача дошкільного освітнього закладу та методиста.

Форми спільної роботи з батьками: колективна, індивідуальна, наочна та інформаційна. Колективні заходи включають у себе батьківські збори (групові та загальні), зустрічі з батьками, вечори

запитань і відповідей, круглі столи зі спірних питань; тренінгові заняття з навчання батьків спілкування з дітьми та правильному проведенню спільних заходів; спільні свята й розваги для дітей, батьків і вихователів; спільні дитячо-батьківські мистецькі виставки, дні відкритих дверей, школи для батьків, збори з домашньої (сімейної) педагогіки, які проводять удома у батьків, батьківські збори. Індивідуальна діяльність включає в себе: особисті бесіди та консультації (зазвичай вранці та ввечері, коли батьки приводять дітей до дитячого садка або забирають їх додому), відвідування вдома, участь батьків у житті дитячого садка (організаційна та матеріальна допомога вихователям: виготовлення іграшок, посібників, допомога в організації екскурсій і культурних поїздок тощо). До них належать. Найпоширенішими наочними та інформаційними заходами є виставки дитячих робіт, реклама книжок, періодичних видань з домашнього виховання, публікації в інтернеті. Очікуваний ефект забезпечується розумним поєднанням різних форм діяльності [25,].

Ми вважаємо, що під час спільної роботи з сім'ями та дошкільними освітніми установами з проблеми мовленнєвого розвитку дітей важливо дотримуватися стійких принципів якісної співпраці:

1. цілеспрямованість (кожен учасник освітнього процесу має усвідомлено розуміти важливість спільних цілей та організації мовленнєвого розвитку дітей);
2. систематичність (ми вважаємо, що важливо, щоб усі учасники цього спільного процесу працювали якісно впродовж тривалого часу);
3. планування (ми вважаємо, що важливо організувати певний нами процес свідомо та систематично);

«Книжкове перехрестя» - це постійно діючий груповий осередок психолого-педагогічної літератури, що створює приємні умови для обміну інформацією та освітнього обміну між ЗДО та сім'ями.

Для цього створюються відкриті полиці та шафи, де кожен може взяти книжку за своїм вибором та обмінятися книжками з іншими батьками, педагогами та іншими людьми.

- «Дерево цілей» або «дерево розвитку групи» - це проєкт спільної діалогової діяльності батьків, дітей і педагогів. Батьків заохочують планувати та здійснювати заходи, що сприяють розвитку їхніх дітей, та усвідомлювати, що вони є партнерами у створенні розвивального середовища в групі.

- «Батьківський куточок» дає змогу батькам у зручний для них час вносити пропозиції щодо поліпшення освітнього процесу, обговорювати питання, пов'язані з діяльністю закладу та розвитком їхньої дитини [26].

Таким чином, відбувається значне збагачення як традиційних, так і інноваційних форм співробітництва в освітній діяльності, що можуть бути успішно використані батьками та дошкільними освітніми установами для досягнення спільної мети - мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Н. Голубенко перелічує деякі особливості в процесі спільної роботи дошкільних освітніх закладів та сім'ї.

Завдання взаємодії ДНЗ та батьків:

- встановлення основної ролі батьків у вихованні дітей;
- розкриття ролі дошкільників у вихованні дітей;
- інформування сімей і дітей.

Форми і методи спільної роботи - групові (консультації психологів, юристів, лікарів, педагогів, заняття у школах молодих батьків, відкриті уроки, організація роботи батьківського комітету, створення та функціонування спільних рад, підготовка наочної інформації, виконання окремих господарських функцій) - групові (батьківські збори, дні відкритих дверей, лекції, батьківські конференції, дитячі обідні перерви, організація родинних свят, родинних урочистостей, виставок дитячої та родинної творчості). Ми вважаємо, що взаємодія з сім'єю відбувається за такими етапами

- Подальший контакт ЗДО з батьками включає в себе звичайне спілкування, неформальні бесіди про дитину, обговорення успіхів і проблем, пропозиції про відвідування лікарів, логопедів і психологів, інформаційний стенд, а також відвідування в денний і вечірній час для перевірки стану дитини.
- Різні форми допомоги батькам у дошкільних установах;
- Допомога батькам з боку ЗДО: допомога у розв'язанні питань розвитку та виховання дитини, накопичення інформації та короткі консультації, пошук розв'язання проблем і подолання кризових ситуацій. Таким чином, теорія і практика дошкільної освіти показує, що на сьогодні існує достатня кількість традиційних та інноваційних форм спільної роботи сім'ї та дошкільного закладу в процесі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження з'ясовано зміст і структуру комунікативних функцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Визначено, що комунікативна діяльність дитини формується у тісному зв'язку з розвитком мовленнєвої, пізнавальної та емоційної сфер. Комунікація виконує для дитини провідну роль — через неї вона пізнає світ, набуває досвіду взаємодії та самовираження. У дітей із мовленнєвими порушеннями цей процес ускладнений: спостерігаються труднощі у формулюванні висловлювань, побудові діалогу, розумінні зверненого мовлення. В умовах війни ці проблеми загострюються — під впливом стресу, нестабільності, зміни звичного середовища та порушення почуття безпеки діти стають менш активними у спілкуванні, знижується їхня ініціатива та емоційна відкритість.

На основі вивчення наукових джерел і практичної роботи розроблено систему критеріїв діагностики рівня сформованості комунікативних функцій у дітей із порушеннями мовлення. До основних критеріїв віднесено: рівень розуміння зверненого мовлення, вміння використовувати мовленнєві засоби для встановлення контакту, здатність підтримувати діалог, адекватність емоційних реакцій, а також мовленнєву активність. Застосування цих критеріїв у процесі діагностики дало змогу виявити, що значна частина дітей має низький або середній рівень сформованості комунікативних навичок, що підтверджує потребу у спеціально організованому корекційному впливі.

З урахуванням отриманих результатів було запропоновано комплекс методів і прийомів корекції, спрямованих на активізацію комунікативної діяльності дошкільників у сучасних умовах. Корекційна робота поєднувала логопедичні вправи, ігрові ситуації, елементи арт-

терапії та психоемоційного розвантаження. Основна увага приділялася створенню безпечного, довірливого середовища, у якому дитина могла проявляти мовленнєву ініціативу, висловлювати власні думки та отримувати позитивний досвід взаємодії. Такий підхід дав змогу не лише стимулювати мовленнєвий розвиток, а й підтримати емоційний стан дітей, знизити рівень тривожності й підвищити інтерес до спілкування.

Аналіз результатів упровадження корекційних занять показав позитивну динаміку: підвищився рівень сформованості комунікативних умінь, розширився словниковий запас, покращилася зв'язність мовлення та емоційна виразність. Діти стали більш відкритими у спілкуванні, проявляли бажання взаємодіяти з дорослими та однолітками. Хоча тривалість реалізації програми була обмеженою, результати свідчать про її ефективність і доцільність продовження роботи в цьому напрямі. Отже, системна логопедична та психолого-педагогічна підтримка дітей у воєнний час є необхідною умовою для їхнього гармонійного розвитку, соціальної адаптації та відновлення комунікативних функцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаровська О. Формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках з української мови. Початкове навчання та виховання. – 2005. - № 10. – С.10- 33.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.:Світлич, 2009.-430 с.
3. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
4. Біляєв О. М. Методика мови як наука. Дивослово. 2002. № 11. С. 20–24.
5. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови. Українська мова і література в школі. 1980. № 10. С. 57–67.
6. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ : Радянська школа, 1981. 176 с.
7. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
8. Бондаренко Н. В. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. Дивослово. 2013. № 12. С. 2–7.
9. Варлакова Є. О. Роль і місце родин в адаптації та реабілітації учасників АТО. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції : тези доп. міжвідомчої науково-практичної конференції. Ч. 1. (Київ, 30 берез. 2016 р.). Київ : Національна акад. внутр. справ, 2016. С. 80-83.
10. Дівакова Іванна. Збірник текстів для усних і письмових переказів з української мови. 1-4 класи. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002.

11. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови. Початкова школа. - 2002. - №3.
12. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів. Початкова школа. - 2013. - №6. – С.3-6.
13. Зінов'єва Д.О. Погляди вчених на розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку за допомогою гри. Сучасна наука: тенденції та перспективи: матер. II всеукр. інтерн.-конф., м. Мелітополь, 23-24 жовт. 2019 р. Мелітополь, 2019. С. 46-49.
14. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Логопедія. 2015. № 6. С. 24-30.
15. Клименко А.І. Використання прийомів мнемотехніки у роботі вчителя логопеда дошкільного навчального закладу. Таврійський вісник освіти. 2017. № 2 (58). С. 130-135.
16. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: наук.-метод. посіб. Харків: «Ранок», 2019. 273-280 с.
17. Ласточкіна О.В. Дослідження стану та змісту організації мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 5 (31). С. 143-153.
18. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. - 2002. - №2.
19. Мазур Є.І. 100 комунікативних сходинок до мовленнєвої компетентності. Початкове навчання та виховання. - 2010. - №10.
20. Матвіїв В.І. Психологічні особливості розвитку мовлення у дітей дошкільного вік : кваліфікаційна робота магістра за спеціальністю «053 – психологія». Тернопіль : ТНТУ, 2020. 71 с.

21. Надворна О. Розвиток мовлення в системі Монтесорі. Дошкільне виховання. 2014. № 8. С. 16-19.
22. Олійник М.І., Журат Ю.В., Фесун Г.С. Розвиток та діагностика пізнавальних процесів дошкільника: навчально-методичний посібник. Чернівці: Родовід, 2019. 176 с.
23. Панок В.Г., Острова В.Д. Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 68 с.
24. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. Українська мова і література в школі. 2010. № 2. С. 2–5.
25. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. с. 256.
26. Пентилюк М. І., Гнаткович Т. Д. Психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 64. С. 88–94.
27. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. Українська мова і література в школі. 2006. № 1. С. 15–20.
28. Петрик О., Грищенко О. Формування діалогічного мовлення учнів 2-4 класів. Початкова школа. - 2007. - №8.
29. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 66–72.

30. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посіб. для студентів. За ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

31. Прохоренко Л. І. (2022). Наука і освіта в умовах війни: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(1).

32. Робота з обдарованими дітьми. Сходінки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя. Упор. Гордіюк Н.М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – С.16-48.

33. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, 2010. 844 с.

34. Ткачук А. О. Виховання компетентної особистості – завдання сучасної школи. Виховна робота в школі. 2012. № 8. С. 2–4.

35. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2017. 548 с.

36. Толкачова А. С. Становлення шкіл-інтернатів: історичний аспект. Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ. 2015. № 1. С. 262–267.

37. Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів як педагогічна проблема. Актуальні проблеми формування особистості в навчально-виховному процесі освітніх закладів: кол. монографія за ред. Попової О. І. Бердянськ: ФОП Ткачук О. В., 2016. С. 70–114.

38. Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: теорія і практика: монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 216 с.

39. Трофименко, В. (2023). РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ. Особлива дитина: навчання і виховання, 111(3), 131-150. <https://doi.org/10.33189/ectu.v111i3.150>

40. Цепова І.В. Навчання переказів з урахуванням взаємозв'язку їх видів // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. Наук. Пр. /За ред.. Г.В. Троцько, - Харків: ХДПУ, 2000.

41. Цепова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання. Говоріння. – Веста: Ранок, 2008. – 176с.

42. Шапран, О. І. Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти. Гуманітарний вісник. Серія: Педагогіка. 2012. № 28. 319–324.

43. Шелехова Г. Т. Сучасний підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності старшокласників. Українська мова і література в школі. 2011. № 6. С. 19–22.

44. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 2022. No 7 (25). Київ. С. 554–567.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Вправи для перевірки ефективності корекційної роботи

Вправа 1: "Звуковий лабіринт"

Мета: Визначити рівень чіткості вимови окремих звуків, оцінити артикуляційні навички дитини.

Опис: Дитині пропонується пройти "лабіринт звуків". На кожному етапі вона повинна правильно вимовити заданий звук або склад. Наприклад, логопед показує картки з різними звуками ("ш", "с", "р") і просить дитину повторити їх. Спочатку оцінюється початкова чіткість вимови. Після корекційної роботи завдання ускладнюється — педагог додає склади чи слова, що містять проблемні звуки, наприклад, "шапка", "собака", "річка". Під час повторного тестування оцінюється, наскільки дитина навчилася вимовляти ці звуки.

Очікуваний результат: До корекційної роботи дитина може мати труднощі з правильною артикуляцією окремих звуків, особливо складних. Після виконання курсу завдання виконується легше, вимова стає чіткішою, дитина демонструє впевненість у проголошенні складних звуків.

Вправа 2: "Склади історію"

Мета: Оцінити зв'язність мовлення, здатність до побудови логічних висловлювань.

Опис: Педагог дає дитині набір картинок із послідовністю подій (наприклад, дитина грається на подвір'ї, потім починає йти до дому, потім вечеряє). На початковому етапі дитина повинна скласти просту історію, використовуючи слова та короткі речення. До корекційної роботи дитині дозволяється робити паузи або відповідати короткими реченнями. Після корекційного курсу завдання ускладнюється: дитина повинна розширити свій опис, додати більше деталей і пояснень, використовуючи зв'язні висловлювання.

Очікуваний результат: До корекційної роботи історії можуть бути короткими та фрагментарними. Після курсу діти демонструють покращення в побудові зв'язного мовлення, розширюють свій словниковий запас і здатність до деталізації.

Вправа 3: "Розумне дзеркало"

Мета: Перевірити розвиток комунікативних навичок, здатність підтримувати діалог.

Опис: Дитина грає роль "дзеркала", яке повторює те, що каже педагог, але з власною інтерпретацією. Наприклад, педагог каже: "Сонце світить на небі", а дитина повинна перефразувати, наприклад: "На небі яскраве сонце". До початку корекційної роботи дитині можна дозволяти просте повторення, щоб оцінити її базові мовленнєві здібності. Після курсу вправу ускладнюють: педагог каже більш складне речення або ставить запитання, наприклад, "Чому на небі з'являється веселка?" Дитина повинна відповісти розгорнутим реченням або коротким поясненням.

Очікуваний результат: До корекційної роботи дитині може бути складно підтримувати діалог чи правильно інтерпретувати інформацію. Після курсу вона вчиться слухати, аналізувати сказане і висловлювати власні думки у відповідь, демонструючи прогрес у комунікації.