ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Прокопчук Юлія Андріївна
здобувачка вищої освіти магістерського рівня
Спеціальність А6 «Спеціальна освіта»
Бутузова Лариса Петрівна
кандидатка психологічних наук, доцентка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Проблема формування соціально-психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі посідає важливе місце в сучасній психолого-педагогічній науці та практиці спеціальної освіти. Перехід до шкільного навчання супроводжується зміною соціального статусу дитини, розширенням кола міжособистісних взаємин, виникненням нових обов'язків і підвищенням вимог до самостійності, довільної регуляції поведінки та здатності взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. Успішність адаптації першокласника до нових умов значною мірою залежить не лише від сформованості пізнавальних процесів, а й від його мотиваційної спрямованості, емоційно-вольової зрілості, комунікативної компетентності та готовності до організованої навчальної діяльності.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває щодо дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР). Мовлення виступає важливим засобом міжособистісної взаємодії, регуляції поведінки, засвоєння соціальних норм і організації спільної діяльності. Недостатня сформованість окремих компонентів мовленнєвої системи може ускладнювати розуміння словесних інструкцій, вираження власних потреб, встановлення контактів з однолітками та дорослими, а також засвоєння нової соціальної ролі учня. Водночас наявність мовленнєвих порушень не є безпосереднім свідченням недостатньої готовності до школи, оскільки її формування залежить від сукупності індивідуальних, психологічних і соціально-педагогічних чинників.

Проблема готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання знайшла відображення у працях вітчизняних науковців. Зокрема, Т. О. Піроженко досліджувала комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників та його зв'язок із міжособистісною взаємодією [1], В. В. Тарасун розглядала нейропсихологічні аспекти готовності дітей з особливостями розвитку до шкільного навчання [4], а М. К. Шеремет та Ю. В. Коломієць висвітлювали особливості психологічної, соціальної та фізіологічної готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення [5]. Актуальність диференційованого вивчення

психологічної готовності дошкільників із мовленнєвими труднощами також висвітлено у дослідженні К. С. Сладкової та Л. П. Бутузової [2], які звернули увагу на особливості когнітивної та мотиваційної готовності дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. Проте комплексне вивчення соціально-психологічної готовності потребує врахування ширшого кола характеристик, зокрема здатності дитини до саморегуляції, комунікативної ініціативності, співпраці та самостійного виконання навчальних завдань.

Метою публікації є оприсутнення результатів діагностики рівня сформованості соціально-психологічної готовності до шкільного навчання у старших дошкільників із ПМР.

Початковим завданням було визначення особливостей і рівнів її сформованості соціально-психологічної шляхом комплексного оцінювання її структурних компонентів та порівняння відповідних показників із результатами дітей із типовим мовленнєвим розвитком. Для реалізації поставленої мети було розроблено діагностичний комплекс, спрямований на оцінювання чотирьох взаємопов'язаних компонентів соціально-психологічної готовності: мотиваційно-особистісного, емоційно-вольового, соціально-комунікативного та когнітивно-діяльнісного. Кожен із зазначених компонентів охоплював чотири показники, що забезпечувало можливість комплексного вивчення готовності за 16 критеріальними ознаками.

Мотиваційно-особистісний компонент характеризував ставлення дитини до майбутнього навчання, сформованість навчальних мотивів, розуміння соціальної ролі школяра та готовність приймати навчальні завдання. Для його оцінювання застосовано авторську структуровану діагностичну бесіду «Моє майбутнє шкільне життя» та завдання «Обери шкільну ситуацію». Емоційно-вольовий компонент відображав здатність дотримуватися правил, утримувати й виконувати інструкції, контролювати власні дії та виявляти наполегливість під час подолання труднощів. Його дослідження здійснювалося за допомогою авторських діагностичних завдань «Продовж візерунок», «Роби за правилом» і «Заверши роботу» в поєднанні зі структурованим педагогічним спостереженням. Соціально-комунікативний компонент охоплював комунікативну ініціативність, уміння встановлювати й підтримувати контакт, самостійно звертатися по допомогу, узгоджувати дії та співпрацювати з партнером. Для його оцінювання використано авторські діагностичні ситуації «Звернися по допомогу», «Обговоріть та виконайте разом», «Спільне завдання» та «Поясни другу». Когнітивно-діяльнісний компонент характеризував розуміння навчального завдання, орієнтацію на зразок, дотримання послідовності дій та здатність оцінювати результат власної діяльності. Його дослідження проводилося за допомогою авторських завдань «Зрозумій і виконай», «Зроби за зразком», «Що спочатку, а що потім?» та «Перевір себе», розроблених з урахуванням підходів до діагностики психологічної готовності дітей шестирічного віку, представлених у праці Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко та А. Г. Обухівської [3].

Методичну основу дослідження становили структурована діагностична бесіда, педагогічне спостереження, моделювання комунікативних ситуацій,

практичні завдання за правилом і зразком, а також кількісний та якісний аналіз результатів.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти № 58 м. Житомира. Основну вибірку склали 10 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) із порушеннями мовленнєвого розвитку, які увійшли до експериментальної групи (ЕГ). Мовленнєвий розвиток дітей характеризувався загальним недорозвиненням мовлення II–III рівнів, в окремих випадках - з ознаками дизартричних розладів. Для порівняльного аналізу було залучено 10 однолітків із типовим мовленнєвим розвитком, які утворили групу порівняння (ГП).

Діагностичний комплекс передбачав поєднання індивідуальної та парної форм організації діяльності. Під час першої зустрічі оцінювалися мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти, під час другої, організованої у змішаних парах, - соціально-комунікативний та когнітивно-діяльнісний. Оцінювання результатів кожної дитини здійснювалося індивідуально з урахуванням її мовленнєвих можливостей.

Для кількісного оцінювання використовувалася трибальна шкала. Кожен із чотирьох компонентів охоплював чотири показники, тому сумарний бал за компонентом становив від 4 до 12, а загальний показник готовності - від 16 до 48 балів. За встановленими критеріями визначалися високий, середній і низький рівні сформованості соціально-психологічної готовності.

Результати діагностичного обстеження засвідчили відмінності між дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку та їхніми однолітками з типовим мовленнєвим розвитком за всіма досліджуваними компонентами (рис. 1).

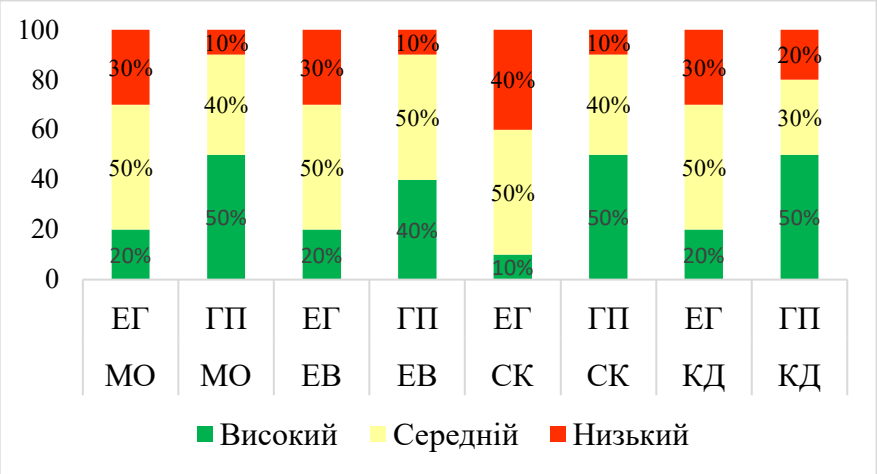


Рис. 1. Розподіл рівнів сформованості компонентів соціально-психологічної готовності до школи у дітей експериментальної групи та групи порівняння (%).

Примітка: МО - мотиваційно-особистісний; ЕВ - емоційно-вольовий; СК - соціально-комунікативний; КД - когнітивно-діяльнісний компоненти. ЕГ - експериментальна група; ГП - група порівняння.

Мотиваційно-особистісний компонент. У дітей із ПМР переважав середній рівень сформованості (50%), тоді як високий рівень виявлено у 20%, а низький - у 30%. Для дітей із середнім рівнем було характерне позитивне ставлення до школи,

яке нерідко поєднувалося з орієнтацією на зовнішні атрибути шкільного життя. У групі порівняння переважав високий рівень (50%), середній становив 40%, а низький - 10%. Діти з типовим мовленнєвим розвитком частіше демонстрували усвідомлене ставлення до навчання та зацікавленість у здобутті нових знань.

Емоційно-вольовий компонент. Серед дітей із ПМР високий рівень становив 20%, середній - 50%, низький - 30%. Отримані результати вказують на наявність у частини дошкільників труднощів довільної регуляції поведінки, дотримання правил і самостійного виконання інструкцій. У групі порівняння високий рівень виявлено у 40% дітей, середній - у 50%, низький - у 10%. Таким чином, діти з типовим мовленнєвим розвитком загалом продемонстрували вищі показники самоконтролю та організації власної діяльності.

Соціально-комунікативний компонент. Найбільш виражені відмінності спостерігалися саме за цим компонентом. В експериментальній групі високий рівень встановлено у 10% дітей, середній - у 50%, низький - у 40%. Такі результати свідчать про необхідність особливої уваги до формування комунікативної ініціативності, уміння звертатися по допомогу, підтримувати контакт та узгоджувати дії з партнером. Натомість у групі порівняння високий рівень становив 50%, середній - 40%, низький - 10%. Різниця між групами за часткою дітей із високим рівнем досягала 40 відсоткових пунктів.

Когнітивно-діяльнісний компонент. У дітей із ПМР високий рівень сформованості становив 20%, середній - 50%, низький - 30%. Результати відображають неоднорідність сформованості передумов навчальної діяльності, зокрема здатності розуміти завдання, діяти за зразком, дотримуватися послідовності та оцінювати власний результат. У групі порівняння високий рівень становив 50%, середній - 30%, низький - 20%. Отже, діти з типовим мовленнєвим розвитком частіше досягали високого рівня когнітивно-діяльнісної готовності.

Узагальнення результатів показало, що в дітей із ПМР за всіма компонентами переважав середній рівень сформованості соціально-психологічної готовності. Найбільші труднощі виявлено в соціально-комунікативній сфері, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток функціональної комунікації, самостійності, співпраці та довільної регуляції поведінки.

Для поглиблення порівняльного аналізу здійснено зіставлення середніх групових показників за чотирма компонентами соціально-психологічної готовності до шкільного навчання. За мотиваційно-особистісним компонентом середній бал становив 7,8 в ЕГ та 8,8 у ГП; за емоційно-вольовим - 8,4 та 8,7 бала відповідно; за соціально-комунікативним - 7,2 та 9,0 бала; за когнітивно-діяльнісним - 7,8 та 9,0 бала. Найбільшу різницю між середніми значеннями встановлено за соціально-комунікативним компонентом - 1,8 бала, найменшу - за емоційно-вольовим компонентом (0,3 бала). Порівняльні показники представлено на рис. 2.



Рис. 2. Порівняння середніх показників сформованості компонентів соціально-психологічної готовності до шкільного навчання в експериментальній групі та групі порівняння, бали.

Порівняння середніх групових показників засвідчило, що за всіма чотирма компонентами значення у групі порівняння перевищували відповідні показники експериментальної групи. Найбільш помітні відмінності стосувалися соціально-комунікативної сфери, що підкреслює її значення у структурі соціально-психологічної готовності дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку. Водночас виявлені розбіжності мають описовий характер і не можуть розглядатися як доказ статистично значущих відмінностей без застосування відповідних методів статистичного аналізу.

Узагальнення результатів оцінювання загального рівня соціально-психологічної готовності показало, що в експериментальній групі високий рівень становив 20% (2 дітей), середній - 50% (5 дітей), низький - 30% (3 дітей). У групі порівняння відповідні показники дорівнювали 50% (5 дітей), 40% (4 дітей) і 10% (1 дитина). Отже, частка дітей із високим рівнем готовності у групі порівняння була більшою на 30 відсоткових пунктів, тоді як частка дітей із низьким рівнем в експериментальній групі перевищувала відповідний показник групи порівняння на 20 відсоткових пунктів.

Важливим результатом аналізу стало виявлення нерівномірності сформованості окремих компонентів соціально-психологічної готовності. Індивідуальні профілі демонструють, що відносно вищі показники одного компонента можуть поєднуватися з нижчими показниками іншого. Це свідчить про необхідність урахування не лише загального рівня готовності дитини до школи, а й особливостей сформованості її мотиваційних, емоційно-вольових, комунікативних і діяльнісних умінь.

Водночас інтерпретація результатів потребує врахування обмеженого обсягу вибірки та особливостей організації діагностичного обстеження. Зокрема, виконання частини завдань у парній взаємодії могло впливати на індивідуальні

показники дітей. Тому встановлені відмінності характеризують насамперед обстежені групи та потребують подальшої перевірки на ширшій вибірці.

Таким чином, порівняльний аналіз представлених результатів засвідчив менш сприятливий розподіл рівнів соціально-психологічної готовності до шкільного навчання серед дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку порівняно з їхніми однолітками з типовим мовленнєвим розвитком. Найбільш виражені відмінності встановлено за соціально-комунікативним компонентом, що обґрунтовує доцільність посилення уваги до розвитку комунікативної активності, самостійності у спілкуванні, навичок співпраці та конструктивної взаємодії.

У процесі корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда формування соціально-психологічної готовності дошкільників із ПМР має здійснюватися комплексно та передбачати не лише вдосконалення мовленнєвих умінь, а й розвиток позитивної навчальної мотивації, довільної регуляції поведінки, комунікативної ініціативності та операційних передумов навчальної діяльності. Важливого значення набуває диференційований підхід, який забезпечує врахування індивідуального профілю готовності кожної дитини.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробленні та апробації комплексної програми корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда, спрямованої на формування соціально-психологічної готовності до шкільного навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, а також в оцінюванні її результативності.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
2. Сладкова К. С., Бутузова Л. П. Рівень психологічної готовності до навчання у школі дошкільників із затримкою мовленнєвого розвитку. The Impact of Scientific Research on the Development of the Modern World : materials of the XLIV International Scientific and Practical Conference (Dubrovnik, 23–25 October 2024). Dubrovnik, 2024. С. 210–214. URL: http://eprints.zu.edu.ua/42219/
3. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестирічного віку. Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття. Кам’янець-Подільський, 2014. 83 с.
4. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
5. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32, ч. 2. С. 240–247.