

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**СФОРМОВАНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
11-481 групи

Спеціальності: 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)

програми: Спеціальна освіта

Безродня Інна Андріївна

Керівник: к.п.н., доцент Товстоган В.С.

Рецензент: к.п.н., Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи вивчення соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом	6
1.1. Поняття «соціального розвитку особистості» в психолого-педагогічних дослідженнях	6
1.2. Поняття «соціально-побутових навичок» в психолого-педагогічних дослідженнях	11
1.3. Особливості психічного розвитку дошкільників з порушеним інтелектом	16
РОЗДІЛ 2. Діагностика стану сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом	28
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	28
2.2. Результати дослідження стану сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом	31
РОЗДІЛ 3. Методичні рекомендації по формуванню соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	36
3.1. Розвиток соціальних компетенцій дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту в умовах дошкільного закладу	36
3.2. Організація соціально-побутового розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту	40
3.3. Методи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку	48
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	59

ВСТУП

Актуальність теми. Інтенсивні соціально-економічні, політичні та культурні перетворення у всьому світі визначають необхідність перегляду існуючих підходів до навчання і виховання підростаючого покоління. Розкриття і активізація потенційних можливостей кожного члена суспільства, що висувуються в якості однієї з пріоритетних завдань державної політики в нашій країні, зумовили зміни, що відбуваються в системі освіти. Не стало винятком дошкільне виховання і навчання [30].

Під впливом нових цінностей суспільства і держави, а також у зв'язку з переходом вітчизняної системи спеціальної освіти на якісно новий рівень розвитку, виникла необхідність переосмислити роль особистісного, соціального розвитку дитини дошкільного віку з порушеним інтелектом. Дослідження вчених (Синьова В.М., Хохліної О.П., Стребелевої О.О., Єкжанової О.А., Старцевої В.П., Дробот В.І. свідчать про значний потенціал дітей з порушеним інтелектом, резерв здорових якостей, які можуть проявитися в сприятливих умовах системи корекційної виховної роботи і бути основою їх соціалізації [17, 32].

В ході соціального розвитку дитини дошкільного віку закладаються основи особистісної культури, її базис, до складу якого включається орієнтування дитини в реаліях предметного світу, створених руками людини, явищах власного життя і діяльності, в самому собі і явища суспільного життя [17].

У той час як більшість людей можуть навчитися соціальним умінням при мінімальному навчанні, діти з порушеним інтелектом потребують систематичного навчання цим навичкам. Головними чинниками, що визначають характер інтеграції таких дітей у суспільство, є як рівень розвитку, так і особистісні якості дитини з порушеним інтелектом.

Актуальним напрямом досліджень в спеціальній педагогіці є вивчення та формування у молодших дошкільнят з порушенням інтелекту соціальних навичок, які є основою для подальшого трудового навчання та соціальної адаптації [14].

У роботах по вивченню своєрідності формування навичок у дітей з порушенням інтелекту виділяються фактори, що на них негативно впливають, а саме: відсутність знань і умінь для формування нових навичок; особливості фізичного розвитку; особливості сприйняття, процеси уваги і пам'яті, аналізу та порівняння; порушення програмування і контролю над дією при виконанні певних навичок, а також утруднення при виконанні координаційних рухових дій. Під соціально-побутовими навичками дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту розуміють навички соціального (навички самообслуговування і культурно-гігієнічні навички) і побутового (навички, які необхідні в побуті, наприклад, вміння вішати одяг на стільчик або прибирати одяг в шафу) характеру [14, 17, 32].

Нажаль, незважаючи на інтерес дослідників до проблеми соціалізації дошкільників з порушенням інтелектом, це питання залишається недостатньо розробленим і висвітленим в психолого-педагогічній літературі [15].

Мета дослідження – проаналізувати особливості сформованості соціальних навичок дошкільників з порушенням інтелектом.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні *завдання*:

1) проаналізувати за літературними джерелами особливості сформованості соціальних навичок дошкільників з порушенням інтелектом;

2) підібрати методи діагностики сформованості соціальних навичок дошкільників з порушенням інтелектом;

3) дослідити стан сформованості соціальних навичок у дошкільників з вадами інтелекту.

Об'єкт дослідження – процес формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.

Предмет дослідження – діагностика сформованості соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні *методи дослідження*: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження, тестування.

Практичне значення: Здійснено підбір та апробацію методів, спрямованих на діагностику сформованості соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом. Результати дослідження можуть використовуватися у спеціальних та загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах освіти при організації та проведенні корекційно-розвивальної роботи.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 58 сторінці друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (41 назв) та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

1.1. Поняття «соціального розвитку особистості» в психолого-педагогічних дослідженнях

Соціалізація визначає динаміку соціального становлення людини на різних етапах вікового розвитку, з урахуванням його своєрідності, середовища життєдіяльності і самовияву, а також соціального виховання. Основними компонентами соціалізації людини є формування і розвиток свідомості, світогляду (засвоєння мови, поглядів, інтересів, соціальних цінностей, ідеалів); оволодіння культурою, властивої даному суспільству, соціальної спільності, групі (правила, норми і шаблони поведінки); засвоєння соціальних ролей, навичок спілкування, самовияву в середовищі життєдіяльності; накопичення досвіду соціальної поведінки. Відмінною рисою людини є його схильність до соціального розвитку [1].

Соціальний розвиток особистості - це кількісні і якісні зміни особистісних структур в процесі формування особистості в результаті її соціалізації та виховання. Воно являє собою природне і закономірне явище, яке є характерним для людини, що знаходиться з народження в соціальному середовищі. Навколишнє середовище, яке оточує дитину виступає одним з основних двигунів соціального розвитку, без якого не може бути сформована особистість.

В якості рушійних сил розвитку виступає все те, за допомогою чого забезпечується розкриття внутрішнього потенціалу дитини. Внутрішні чинники включають біологічні, спадкові та інші особливості дитини, які реалізуються в процесі її розвитку. Зовнішні - це навколишнє

середовище дитини, цілеспрямована діяльність, виховання, які сприяють реалізації і розвитку внутрішнього потенціалу. Таким чином, соціальний розвиток об'єднує процеси соціалізації та індивідуалізації.

Засвоєння індивідом соціального досвіду відбувається в процесі взаємодії з іншими людьми, в процесі спільної діяльності дитини з дорослим (Божович Л.І., Лурія О.Р., Леонтьєв О.М.) [24].

Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників розглядають соціалізацію особистості як тривалий процес, що починається з моменту народження і триває до кінця її свідомого життя. Представники сучасної спеціальної педагогіки і психології відзначають, що головним джерелом психічного розвитку дитини є соціальний досвід. Умовою, що забезпечує можливість успішного соціального розвитку, є своєчасне морфофункціональне дозрівання структур головного мозку, фізичне здоров'я дитини, інтенсивне вдосконалення сенсорних систем, благополуччя соціального середовища, в тому числі правильне виховання (Борякова Н.Ю., Серебрякова Н.В.) [20].

Одне з найважливіших понять в системі психологічних поглядів Піаже - поняття соціалізації, яке на його думку має два різних за змістом визначення. Існують соціальні відносини між дитиною і дорослим. Дорослий для дитини - джерело виховних впливів, які передає культуру суспільства. Існують соціальні відносини між дітьми (відносини кооперації) і між дитиною і дорослим (відносини примусу), які Піаже називає соціалізацією. Будучи з самого початку істотою соціальною, дитина соціалізується тільки поступово. Соціальні відносини дітей від 2 до 7 років представляють собою мінімум соціалізації. У дитини ще не сформовані знаряддя соціалізації, вона не усвідомлює свого «Я», не координує точки зору інших людей зі своєю власною. Для цього ще не сформовані відповідний інтелектуальний апарат і моральні принципи [28].

За Піаже соціалізація - це процес адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми завдяки поділу і координації своєї точки зору і точок зору інших людей [28].

З точки зору Виготського Л. С., в процесі розвитку особистість проходить шлях від соціального до індивідуального навчання - створює зону найближчого розвитку, тобто пробуджує і приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку можливі для неї тільки в сфері взаємин з оточуючими і співпраці з товаришами, але потім, пронизуює весь внутрішній хід розвитку та стає надбанням самої дитини [8].

Леонтьєв О.М. розкрив роль діяльності дитини в її психічному розвитку розвитку. Процес розвитку - це самостійний рух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а факти спадковості і середовища - це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми. Особистість не просто пристосовується до середовища, а й активно змінює як його, так і саму себе.

Ельконін Д. Б. пропонує з іншого боку розглянути взаємозв'язок дитини і суспільства. Він вважає, що правильніше говорити про систему «дитина в суспільстві», а не «дитина і суспільство», щоб не протиставляти її соціуму [8, 28].

Аналіз літератури показує, що важливим пріоритетом системи спеціальної освіти є соціалізація та інтеграція дітей з проблемами в розвитку в суспільство (Баряєва Л.Б., Лопатіна Л.В., Лубовский В.І., Малофєєв М.М., Синьов В.М., Хохліна О.П., Висоцька А.Г.).

Однією з умов результативності корекційно-розвиваючого навчання дітей з психофізичними вадами є виявлення характеру відхилень та їх корекція в ранньому віці. Найбільш ефективним виявляється корекційний вплив, який проводиться в період інтенсивного розвитку кіркових структур головного мозку.

Серова В.В. звертає увагу на порушення у дітей з вадами інтелекту різних типів самоідентифікації: вікова, статева, тілесна. Вона наголошує, про системні порушення всіх компонентів соціальної компетентності: когнітивного, емоційного, поведінкового. Також вона вказує на необхідність розвитку соціального інтелекту, комунікативних навичок, поведінкової саморегуляції, вважаючи їх ключовими в оптимізації процесу формування соціальної компетентності як вікового психічного новоутворення [18].

Досліджуючи шляхи соціального розвитку дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом, науковці зазначають, що особливості соціального розвитку дітей даного типу багато в чому обумовлені не тільки первинними порушеннями, а й умовами їх виховання в сім'ї: неадекватними формами спілкування і характером взаємодії дорослого і дитини, ізоляцією дитини від однолітків і незнайомих дорослих, невідповідністю предметно-розвиваючого середовища актуальному і потенційному рівню психічного розвитку дитини. Дошкільник з порушеним інтелектом без корекційно-педагогічного впливу не включається в соціальне життя сім'ї, що посилює проблеми її особистісного становлення, ускладнює орієнтування на дитячий колектив. У дошкільнят початкові уявлення про себе знаходяться в стадії становлення, тоді як у однолітків з нормативним розвитком початкові уявлення про себе практично сформовані вже до чотирьох років. Спостереження за спілкуванням батьків зі своїми дітьми показало формальний характер спілкування, недостатнє використання емоційно-тактильних засобів спілкування [24].

Мохова А. К. вивчила своєрідність корекційної роботи з формування соціальних відносин дітей п'яти-шести років із порушенням інтелектуального розвитку. Вивчення емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів соціальних відносин виявило незрілість соціальних відносин дітей: слабкість співпереживання і співчуття,

поверховість контактів в спілкуванні з однолітками і дорослими; узагальненість, неусвідомленість уявлень про інших людей, що призводить до неадекватності оцінки себе та інших; складність вичленення і присвоєння соціального досвіду, відсутність багатьох норм і правил соціальної поведінки і їх самостійного перенесення в практику спілкування, що створює несприятливі умови для формування соціальних відносин і соціально-особистісного розвитку дитини [9].

Важливу роль в структурі соціальної реабілітації відіграє вміння оперувати всім спектром соціально-побутових навичок, необхідних у самообслуговуванні, і які сприяють комунікації дітей з соціальним середовищем. Відомо, що соціальні навички формуються і засвоюються в процесі практичної діяльності дитини.

Діти з порушеннями розвитку потребують комплексних програмах реабілітації, найважливішим напрямком яких є забезпечення своєчасного соціального розвитку особистості, формування дитини починаючи з перших років життя. Питання соціалізації та інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я привертають до себе увагу представників багатьох суміжних дисциплін [5, 13].

Зокрема спеціальної психології та педагогіки, соціальної психології, соціології. Процес розвитку дитини з психофізичними порушеннями визначається впливом біологічних і соціальних факторів, які знаходяться в тісній взаємодії. Виготський Л.С. підкреслює, що під час виникнення проблем у розвитку дитини соціальний вплив набуває особливого значення. В цей період створюються реальні можливості для корекції і компенсації порушених функцій і забезпечується залучення до всього, що доступно для однолітків з нормативним розвитком [22].

1.2. Формування «соціально-побутових навичок» в дітей дошкільного віку

Соціально-побутові навички - це знання і вміння, які безпосередньо пов'язані з організацією власної поведінки і спілкування з оточуючими людьми в різних соціально-побутових ситуаціях. У своєму загальному значенні поняття «соціально-побутові навички» передбачає вміння самостійно будувати свою поведінку у всіх життєвих ситуаціях поза рамками навчальної або професійної (трудової) діяльності.

Соціально-побутові навички є основою для становлення самостійної життєдіяльності будь-якої дитини. У психолого-педагогічній літературі описано безліч прикладів, коли діти, які мають порушення інтелекту, досить добре опанували навички соціально-побутової поведінки та змогли в подальшому успішно соціалізуватися.

Розвиток цих навичок сприяє входженню дитини в суспільство, де вона буде самостійною і відчувати себе повноцінним його членом. Процес входження людини в соціальне середовище і його акомодация до психологічних, культурних і соціологічних факторів розглядається соціалізацією за допомоги поняття «адаптація».

Різноманітні вміннями та навички, які необхідні в повсякденному житті, діти опановують у праці (в господарсько-побутової діяльності, в самообслуговуванні). Дитина починає обходитися без допомоги дорослого, бути самостійною, вміти долати труднощі завдяки вдосконаленню навичок та вмінь. Тому важливим в процесі навчання і виховання дітей є формування соціально-побутових навичок [25].

В умовах стихійного впливу різних обставин життя в суспільстві і в умовах навчання відбувається процес засвоєння дитиною побутових навичок і навичок самообслуговування. Від специфіки навколишнього середовища, цілей та індивідуальних можливостей дитини залежить рівень сформованості соціальних навичок.

Оптимальний результат передбачає здатність вільно орієнтуватися і діяти в знайомому просторі та ситуації, вміння переносити засвоєнні вміння і навички в незнайому ситуацію, знати соціальні норми поведінки та їх виконувати. Формування навичок побутової діяльності вимагає великих затрат часу, грамотно вибудованої програми засвоєння навичок, терпіння і наполегливості з боку всіх учасників процесу навчання [31].

Веденіна М.Ю. виділила наступні критерії соціально-побутових навичок: навички особистої гігієни; навички поведінки за столом (організація місця, правильне положення ложки в руках, самостійний прийом їжі і т.д.); одяг (відносини до одягу); безпеку; навички допомоги по дому (прибрати свої іграшки, накрити на стіл, прибрати зі столу і т.д.) [25].

Маллер А.Р. виділяє наступні критерії-показники соціально-побутових навичок:

1. Навички взаємодії з іншими людьми (такі навички, як взаємодія з дорослими, дітьми та дотримання доступних правил поведінки). Одним з основних умов розвитку дитини є її взаємодія з оточуючими людьми, що впливає на формування дитячої самосвідомості. Спілкування з оточуючими – найважливіший фактор формування особистості дитини, вид діяльності людини, який спрямований на оцінку і пізнання самого себе за допомогою взаємодії з іншими людьми.

2. Навички самообслуговування та соціально-побутового орієнтування (наприклад, навички прийому їжі, культурно-гігієнічні навички, навички орієнтування в приміщенні, орієнтування в часі та ін.). Значно знижує залежність дитини від дорослого володіння нею навіть найпростішими навичками самообслуговування і соціально-побутового орієнтування, що зміцнює в свою чергу впевненість дитини в собі і своїх силах. Тому предметом особливої турботи в родині є формування у дитини базових (мінімально необхідних) побутових навичок.

3. Знання дитини про себе (позначення свого імені і впізнавання себе на фотографії). З розвитком уявлень у дитини про себе починається його залучення до соціуму. За умови активності, пізнання дитиною навколишнього світу, усвідомленні себе в системі цього світу відбувається становлення особистості дитини. Дитина починає розуміти соціальну природу «я» в процесі взаємодії в першу чергу зі своїми рідними та близькими, тому успішне засвоєння навичок соціально-побутової діяльності багато в чому залежить від батьків, тому що дитина проводить в сім'ї більшу частину свого часу [16].

Тому становлення у дитини особистісної соціальної компетентності та засвоєння накопиченого загальнолюдського досвіду здійснюється безпосередньо в спільній діяльності і спілкуванні з батьками. Важливим для подальшого розвитку особистості дитини є досвід перших відносин в сім'ї, який грає головну роль у відносинах її до світу, визначає її поведінку, самопочуття і особливості самосвідомості серед людей.

Формування соціально-побутових навичок відбувається саме в дошкільному віці. Дитина з самого раннього віку, починаючи з сім'ї, засвоює соціально-побутові навички: навички самообслуговування, допомога дорослим у веденні домашнього господарства.

Формування у дітей соціально-побутових навичок займає важливе місце в їх розвитку в цілому. Завдяки навчанню навичкам самообслуговування ефективно вирішуються завдання розширення кругозору дітей, їх уявлень про навколишній світ, розвиток мови, дрібної моторики, зорово-моторної координації, сенсорного навчання, а також формуються вміння виконувати дії за аналогією, за словесною інструкцією, орієнтуватися на зразок, дотримуючись, заздалегідь визначеної послідовності дій [25, 27].

Формування даних навичок сприятливо впливає на процес соціалізації дитини, тобто його інтеграції в суспільство, де вона буде в

достатній мірі самостійна, в якому буде відчувати себе повноцінним членом. Засвоєння різноманітних навичок і умінь, які необхідні в повсякденному житті та їх удосконалення полягає не тільки в здатності справлятися без допомоги дорослого. В цей час у дітей розвивається самостійність, вони долають труднощі і здатні до вольових зусиль.

Специфіка розвитку побутової діяльності у дітей дошкільного віку, проявляється в наступному: встановлюється усвідомлена необхідність виконувати побутові навички, що визначається особистими і суспільними потребами; здійснюється засвоєння моральних норм, що обумовлює поведінку в побуті; виробляються та вдосконалюються культурно-гігієнічні навички, дитина дотримується їх за власним бажанням; формуються основні побутові звички.

Спочатку оволодіння соціально-побутовими навичками у дошкільнят формується при спостереженні в повсякденному житті за поведінкою дорослих. Наприклад, дитина намагається зробити все сама, намагається проявити самостійність, допомагаючи батькам у побутовій діяльності, наслідуючи їм, діє шляхом проб і помилок. Організація поведінки поліпшується завдяки самостійності. Разом з тим, батьки показують зразок дії, при цьому вчать дитину контролювати, оцінювати свої дії, порівнюючи їх зі зразком, вказують на помилки і відзначають правильний результат. Позитивний відгук дорослого, нехай на незначні успіхи дитини, призводить до її задоволення, з'являється впевненість у собі. Для дітей сором'язливих і боязких особливо важливо, потрібно не забувати про це при спілкуванні з ними. У свою чергу, дитину розбещену, схильну до зазнайству, заохочувати слід обережно [6, 27].

Розпочинати формувати соціально-побутові навички необхідно з раннього дитинства. Спочатку батьки дбають про чистоту дитини, її одяг. Разом з тим, як малюк росте, збільшуються його обов'язків. Дитина сама поетапно повинна опанувати елементарні навички самообслуговування. Спочатку необхідна допомога дорослих, потім

більш самостійно. Виконуючі такі маніпуляції кожного дня, дитина в своїх діях стає впевненішою і робить все правильніше та краще. До того ж ці навички у дошкільнят формуються в грі з ляльками, при здійсненні різноманітних дій (умивання, одягання, роздягання і ін.).

У старшому дошкільньому віці дитина володіє елементарними навичками самообслуговування, здатна до виконання найпростіших завдань вдома і в дитячому садку. Більшість соціально-побутових навичок перетворюються в звички, якщо були засвоєні в дошкільньому віці. Формуючи соціально-побутові навички, батьки використовують слова, поради, особистий приклад, заохочення, роз'яснення. Також потрібно грамотно поєднувати словесні вказівки і правильну організацію навколишнього середовища. Необхідно створити вдома такі умови, в яких будуть формуватися дані навички. Важливо брати до уваги вікові особливості дитини. Неприпустимо вимагати те, що їй не під силу, зате необхідно надати можливість виконувати те, що вона може [14, 27].

Формування соціально-побутових навичок проходить поступово, з кожним новим роком життя дитина набуває нові вміння та навички. У віці 6 років, здійснюється поліпшення існуючих соціально побутових навичок, відзначається сформованість соціально-побутових навичок. В цьому віці всі діти здатні самостійно обслуговувати себе і дані навички не викликають труднощів.

Дана класифікація допоможе детально розібрати соціально-побутові навички:

1. Навички догляду за собою: вміти надіти сорочку і штани, застібнути гудзики і кнопки, повісити одяг, умити обличчя, шию і вуха, витерти ніс хусткою, почистити зуби, причесати волосся, користуватися туалетом.

2. Навички харчування: навик намазати на хліб масло, налити чай в кувал, накрити стіл, прибрати зі столу, подати їжу, їсти ложкою і пити з

чашки і т.д. Наявність елементарних рухів: Вміти витирати ноги об килим при вході, присісти на стілець, піднятися по сходах і т.д.

3. Навички ручної праці: володіти вмінням тримати голку, зробити вузол, пришити гудзик, прати і т.д.

4. Зміст приміщення: навички відкриття вікон, дверей ключем, витирання пилу, постелити постіль, включати і вимикати світло.

Формування соціально-побутових навичок відбувається поступово і планомірно з ранніх років життя дитини. Спочатку дитина методом наслідування намагається повторити ті ж дії в грі, закріплюючи їх в житті. Сформованість цих навичок сприяє розвитку обов'язкових умінь для соціалізації людини, для її самостійності, незалежності в побутових діях, що, визначає особистісний розвиток [16, 27].

1.3. Особливості психічного розвитку дошкільників з порушеним інтелектом

У дошкільному віці у дитини з нормативним розвитком інтелекту відбуваються великі зміни у всіх когнітивних процесах та психічній діяльності. Надзвичайно посилюється її пізнавальна активність - розвивається сприйняття, наочне мислення, з'являються зачатки логічного мислення. Зростанню пізнавальних можливостей сприяє становлення смислової пам'яті, довільної уваги.

Значно зростає роль мовлення в пізнанні навколишнього світу, в спілкуванні, у різних видах дитячої діяльності. У дошкільнят з'являється можливість виконання дій за словесною інструкцією. Засвоєння знань на основі пояснень, але тільки при опорі на чіткі наочні уявлення. З'являються нові види діяльності: гра - перший і основний вид спільної діяльності дошкільнят; образотворча та конструктивна види діяльності – які є першими видами продуктивної діяльності дитини на цьому етапі розвитку; елементи трудової діяльності [16, 24, 38].

Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини. Починається формування волі. Дитина при засвоєнні моральних уявлення, форм поведінки, стає членом суспільства.

У психологічній науці основною структурною одиницею пізнання є орієнтовна дія. В основі інтелектуального розвитку лежить оволодіння різними видами пізнавальних орієнтовних дій, основне місце серед них займають перцептивні і розумові дії. Формування та розвиток перцептивних і розумових дій у дітей відбувається шляхом інтеріоризації зовнішніх, матеріальних орієнтовних дій, коли обстеження предметів і явищ та виділення їх властивостей і відносин відбувається за участю різноманітних маніпуляцій. В свою чергу, зовнішні орієнтовні дії або виникають всередині практичної діяльності в результаті перетворення їх в «пробні» орієнтовні, або засвоюються дитиною в ході навчання [3, 16, 21].

У дошкільному віці у дитини в нормі надзвичайно посилюється пізнавальна активність, інтерес до пізнання навколишнього світу.

Дошкільнят цікавить не тільки зовнішній вигляд і призначення предметів, а й зв'язки й відносини між предметами і явищами, які лежать в їх основі, стосунки між людьми, моральні та соціальні зв'язки і закономірності. Але основою пізнання для дитини дошкільного віку виявляється чуттєве пізнання - сприйняття і наочне мислення. Саме від того, як сформовані у дошкільника сприйняття, наочно-дійове і наочно-образне мислення, залежать його пізнавальні можливості, а також подальший розвиток діяльності, мовлення і більш високих, логічних форм мислення. У той же час сприйняття і наочне мислення розвиваються в тісному зв'язку з розвитком діяльності (ігрової, образотворчої, трудової) [26].

Розвиток сприйняття в дошкільному віці йде шляхом вдосконалення перцептивних дій і засвоєння систем сенсорних еталонів, які людство виробило протягом всієї історії (геометричних форм,

кольорів спектру, мір ваги, величин, часу, систем фонем рідної мови, звуковисотного-го ряду і т.п.). Сприйняття завжди є орієнтовною основою практичної діяльності і тому розвивається в тісному зв'язку з нею. Саме діяльність ставить перед сприйняттям певні завдання, які змушують удосконалювати способи обстеження і засвоювати все нові й нові системи еталонів [21, 29].

На четвертому році життя сприйняття дошкільника з нормативним розвитком досягає порівняно високого рівня розвитку. Дитина вже вміє виділяти властивості та відносини об'єктів за допомогою перцептивних дій. Дошкільник вміє працювати за зразком, при цьому вже виділяє колір, форму, величину, матеріал та інші властивості предметів, а також деякі просторові відносини між ними. Сприйняття активно включається в діяльність, що дає дитині можливості при виконанні знайомих за характером завдань, які надає дорослий або , які зустрічаються в побуті, знаходити рішення значно швидше, ефективніше, ніж раніше.

Але все ж таки перцептивні дії на початку дошкільного віку ще не досить досконалі. Розпочався лише перший етап - перехід від практичного орієнтування до орієнтування перцептивного. Перцептивна діяльність повинна пройти ще тривалий шлях у своєму розвитку, шлях від розгорнутих перцептивних дій, які мають зовнішнє вираження, до згорнутих, які протікають в процесі мислення.

На п'ятому році життя діти засвоюють вже багато сенсорних еталонів, але цей процес поки що відбувається безсистемно. На шостому та сьомому році життя, поряд із засвоєнням окремих еталонів, проходить засвоєння систем, до яких ці еталони включені. До тих пір поки еталони залишаються розрізненими (наприклад, діти знають тільки назви окремих кольорів), у дітей при сприйнятті незнайомих властивостей спостерігаються змішання їх зі знайомими, що без спеціального навчання може затриматися надовго[16, 21].

Діти старшого дошкільного віку, які вже володіють системою сенсорних еталонів можуть відтворити узагальнення на основі виділених властивостей, визначити місце предмета або ознаки з ряду інших.

Засвоєння систем сенсорних еталонів в дошкільному віці пов'язано із засвоєнням слів-назв, фіксуванням еталонів. Слова-назви роблять уявлення про властивості і відносини між предметами більш чіткими, більш узагальненими і одночасно диференційованими та полегшують їх використання. Еталон, незакріплений словом виявляється розмитим, призводить до змішання властивостей і не може бути активізованим в пам'яті дитини іншою людиною[16, 21].

В процесі опанування сприйняття властивостей і відносин предметів, дошкільник набуває уявлень про простір. В цей період відбувається розвиток просторового орієнтування, яке виникає на основі сформованого раніше обліку просторових властивостей і відносин предметів.

В той же час змінюється і сприйняття окремих предметів. Воно стає цілісним - більш чітким та, за потреби, розчленованим: дитина не тільки добре знає загальні риси предметів, але й вміє виділяти його суттєві ознаки, правильно уявляти собі форму, розмір, просторове розташування. Це дає дітям можливість безпомилково складати розрізні картинки (кубики), дізнаватися ціле по частині, домальовувати предмети, збирати їх з готових форм і т.д. Також розвиток цілісного сприйняття лежить в основі виникнення і розвитку предметного малюнка [8, 21].

Для дітей з порушеннями інтелекту дошкільний вік виявляється лише початком розвитку перцептивної дії. На основі інтересу до предметів, іграшок, який з'являється у дитини в цей час, починається ознайомлення з їх властивостями та відносинами. П'ятий рік життя стає переломним у розвитку сприйняття дитини з порушенням інтелекту. Діти можуть вже робити вибір за зразком (за кольором, формою,

величиною). У деяких дітей спостерігаємо розвиток цілісного сприйняття. У тих випадках, коли їм вдається виконати запропоноване завдання, вони користуються зоровим співвіднесенням. Однак все це проявляється швидше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише трохи більше половини дошкільнят з порушеним інтелектом досягають рівня розвитку сприйняття, з якого діти з нормативним розвитком починають дошкільний вік. В той же час можемо спостерігати, що деякі діти за способом орієнтування в завданні випереджають цей рівень. Перцептивне орієнтування виникає на основі засвоєних ними окремих еталонів, якому передувало та посприяло засвоєння слів, що позначають властивості і відносини. Іноді вибір за словами виявляється у дітей з порушенням інтелекту краще, ніж вибір за зразком, тому що слово виділяють для сприйняття дитини певну властивість [16].

Розвиток сприйняття дошкільників з порушеним інтелектом має значні відмінності від розвитку дітей цього ж віку з нормативним психофізичним розвитком. Оволодівши вибором за зразком на основі зорового сприйняття, діти не завжди можуть здійснити вибір з великої кількості елементів, а також при розрізненні близьких властивостей і можуть враховувати ці властивості в діях з дидактичними іграшками. Також, без спеціального навчання, діти не мають можливості до узагальнення за виділеними ознаками, не можуть вибудовувати за певною ознакою ряд предметів, знайти місце предмета в ряду. Паралельно з цим страждає формування цілісного образу: у більшості дітей образ не може стати основою дії і не відтворюється дитиною, ні в якій формі (ні в формі предметного зображення, ні при складанні розрізної картинки), у решти спостерігаємо спотворені, неповноцінні образи [16, 23].

Дошкільники з порушенням інтелекту здійснюють свій вибір за зразком, тобто користуються зоровим орієнтуванням, при цьому вони не

використовують пошукові способи (примірювання, проби). Якщо в процесі діяльності вони стикаються із труднощами, з'являються помилки то вони не можуть їх виправити, тому що не використовують проби та практичне орієнтування. Справжні проби, так як і «примірювання» відсутні в діях дитини, вони лише ззовні схожі з формальними діями. Це пояснюється відсутністю орієнтовно-дослідницької діяльності дітей з порушеннями інтелекту.

У дітей з порушеним інтелектом розвиток сприйняття відбувається нерівномірно, засвоєні зразки найчастіше виявляються нестійкими, розпливчастими. Можемо також спостерігати відсутність перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Викликають великі труднощі взаємини між сприйняттям властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням даної властивості і можливістю виробляти на її основі найпростіші узагальнення. Діти, успішно виділяють властивості під час занять, але не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, не виділяють їх в побуті, в самостійній діяльності, при потребі знайти певний предмет в приміщенні.

Таким чином, для дітей з порушенням інтелекту характерним є велике відставання та уповільнений темп в розвитку сприйняття. В них пізно та неповноцінно відбувається з'єднання сприйняття зі словом, а це, в свою чергу, затримує формування уявлень про навколишній світ предметів [16, 23].

Діти з порушенням інтелекту, які відвідують спеціальний дитячий садок, істотно відрізняються від своїх однолітків з нормативним розвитком. Вони мають нормальний зір, але не вміють бачити, мають нормальний слух, але не вміють чути. Саме тому ми спостерігаємо в них порушення уявлень навколишніх предметів. Вони не завжди можуть виділити потрібний предмет серед інших, не розрізняють властивості предметів (колір, форму, величину), недостатньо орієнтуються в просторі. На останньому етапі дошкільного розвитку діти з порушенням

інтелекту, які не засвоїли умови корекційного навчання, з точки зору розвитку сприйняття, є вельми неоднорідним контингентом.

Іншою стороною чуттєвого пізнання є наочне мислення, яке тісно пов'язане зі сприйняттям.

Першою формою мислення, яке виникає у дитини в нормі є наочно-дієве, яке виникає в практичній діяльності (у побутовій та предметно-ігровій) та направлено на її обслуговування.

Наочно-дієве мислення містить в собі всі основні компоненти інтелектуальної діяльності: визначення мети, аналіз умов, вибір засобів досягнення. При вирішенні практичних проблемних завдань проявляється орієнтовно-пізнавальна діяльність не тільки на зовнішні властивості і якості предметів, а й на внутрішні взаємозв'язки між предметами в даній ситуації.

На основі наочно-дійового мислення виникає спочатку наочно-образне, а потім і словесно-логічне мислення. Тому розвиток наочно-дійового мислення визначає формування всієї пізнавальної діяльності дитини [16].

При нормальному розвитку перші прояви наочно-дієвого мислення ми спостерігаємо в кінці першого на початку другого року життя. У дошкільному віці дитина вільно орієнтується в умовах, які виникають перед ним при розв'язанні практичних завдань. Вони можуть самостійно знайти вихід з проблемної ситуації.

Під проблемною ситуацією розуміють таку ситуацію, в якій не діють звичними способами, а використовують свій досвід та знаходять нові шляхи розв'язання певних труднощів.

На прикінці дошкільного віку діти з нормативним розвитком інтелекту справляються з досить складними проблемно-практичними завданнями, які включають в себе необхідність врахування механічних зв'язків і відносин, виокремлення істотних властивостей об'єктів і т.д.

Наступним після наочно-дійового виникає наочно-образне мислення, яке стає основним видом мислення дитини-дошкільника. На цьому етапі розвитку завдання вирішується вже не практично, а інтелектуально. При цьому в молодшому дошкільному віці діти вирішують подумки ті завдання, які раніше вже вирішували практично.

В подальшому діти починають оперувати подумки складними уявленнями про предмети, їх властивості, зв'язки та відносини. Так, вони можуть заздалегідь уявити собі ціле, яке можна скласти з наявних частин (в розумі з'єднати частини в ціле), що можна побудувати з запропонованого конструктора, яке зображення скласти з розрізаної картинки, частини якої наклеєні на різних кубиках; вони можуть уявити собі переміщення предметів або їх частин в просторі і т.д. До старшого дошкільного віку наочно-образне мислення стає все більш узагальненим. Діти можуть розуміти складні схематичні зображення, представляти на їх основі реальну ситуацію і навіть самостійно створювати такі зображення [4, 16].

Розвиток наочно-образного мислення тісно пов'язане зі станом мовлення, яке фіксує уявні образи. На основі образного мислення в дошкільному віці починає формуватися словесно-логічне, яке дає можливість для розв'язання більш широкого кола завдань, засвоєння наукових знань.

У дошкільників з порушенням інтелекту наочно-дієве мислення характеризується відставанням в темпі розвитку. Не всі діти до кінця дошкільного періоду в змозі виконати практичні завдання, в яких дії, виконуються руками або за допомогою знарядь праці. Діти з порушеннями інтелекту не усвідомлюють наявності проблемної ситуації. Той невеликий відсоток дітей, яким все ж таки, притаманне розуміння ситуації в цілому, не пов'язують пошуки рішення з необхідністю використання допоміжних засобів. Не зважаючи на те, що їх з дитинства оточують предмети за допомогою яких, можна

розв'язувати певні проблемні ситуації, оволодіння цими знаряддями або предметами, відбувається в ситуації, яка не завжди осмислюється дітьми. У тих випадках, коли діти за допомогою дорослого застосовують допоміжний засіб, вони не використовують власний досвід для вирішення нових завдань. Це проявляється у відсутності переносу досвіду в нову ситуацію.

У дітей з порушенням інтелекту відсутній активний пошук вирішення проблемних завдань. Вони часто залишаються байдужими як до результату, так і до процесу вирішення задачі навіть в тих випадках, коли завдання виступає грою. У тих дітей, які намагаються виконати завдання, як правило, є лише орієнтування на мету без урахування умов її досягнення [16, 29].

Діти дошкільного віку з порушенням інтелекту не вміють орієнтуватися в просторі, не використовують попередній досвід, не можуть оцінити властивості об'єкта і відношення між об'єктами, відчують певні труднощі моторного характеру.

В процесі вирішення завдань у наочно-дієвому мисленні істотну роль відіграє власне мовлення дитини. Дитина дошкільного віку з нормальним розвитком інтелекту використовує мовний супровід при оцінці власних дій, його результату, плануванні, виходячи з оцінки умов завдання, залучення минулого досвіду. У мовному супроводі дошкільнят з порушенням інтелекту проявляється тільки оцінка результату дій - ніяк, не можу, не дістану. При відсутності корекційної-розвивальної роботи розвиток наглядно-дійового мислення буде незначним.

В наслідок органічного ураження головного мозку в дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом страждає і становлення елементів словесно-логічного мислення, вони розвиваються повільно і мають якісну своєрідність. По-іншому, ніж в нормі, складається у цих дітей співвідношення наочного і словесно-логічного мислення [16, 29].

Головним структурним компонентом розвитку дошкільників є розвиток діяльності: ігрової, образотворчої, конструктивної та елементи трудової. До кінця дошкільного віку починають складатися і елементи навчальної діяльності.

Хоча провідною діяльністю дитини-дошкільника є сюжетно-рольова гра, роль інших видів діяльності - особливо образотворчої і конструктивної - в психічному розвитку дитини надзвичайно велика. Кожна з них ставить певні завдання перед моторикою, сприйняттям, мисленням, мовою і особистістю дитини і вимагає певного рівня їх розвитку [3, 16, 29].

Розвиток гри в дошкільному віці є прямим продовженням розвитку предметної діяльності та виникає на її основі. У дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту фактично зовсім не виникає предметна діяльність. Дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій та мають неспецифічний характер. У дошкільному віці діти в основному оволодівають специфічними маніпуляціями, які повинні стати основою формування зорово-рухової координації. Однак процес оволодіння специфічними маніпуляціями без спеціального навчання йде повільно, бо у дітей не виникає справжнього інтересу до предметів, що їх оточують. Короткочасною виявляється і зацікавленість іграшками. Увагу привертає лише їх зовнішній вигляд. Поряд з неспецифічними маніпуляціями у дітей четвертого року життя спостерігається велика кількість неадекватних дій з предметами. Кількість їх різко зменшується лише в шість років. Провідними стають специфічні маніпуляції, які виникають внаслідок свідомого ознайомлення з властивостями і відносинами об'єктів [3, 12, 16].

Все більшого місця, у віці п'яти років починають, займати процесуальні дії. Однак справжньою гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю дитини з порушенням інтелекту до кінця дошкільного віку виявляється не ігрова, а предметна. У гри

спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, немає навіть елементів сюжету. Діти не використовують предмети-замісники, не можуть заміщати дії з реальними предметами, зображеннями дій або промовою. Таким чином, функція заміщення в грі у цих дітей не виникає. Не розвиваються в грі і мовлення. Відсутнє не тільки фіксує мовлення, але й супроводжувальне.

Продуктивна діяльність у дошкільників з порушеним інтелектом поза навчанням фактично не виникає. У зв'язку з недорозвитком зорово-рухової координації і з моторними труднощами, техніка образотворчої діяльності залишається у дітей з порушеннями інтелекту на примітивному рівні. Цікавим є той факт, що, діти, які вміють малювати, не використовують в своїх малюнках колір ні як засіб зображення, ні як засіб емоційної виразності [3, 12, 16].

Навички самообслуговування у дітей дошкільного віку починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Враховуючі рівень розвитку стану предметних дій формування цього процесу ускладнене. Тому в родині часто йдуть по лінії найменшого опору - батьки одягають, роздягають, годують дитину. За для досягнення позитивних результатів перед дитиною потрібно ставити певні вимоги. Тому розумово відсталі діти мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування. Однак сам характер умінь і навичок має певні особливості, які негативно впливають на формування соціально-побутових навичок. Рухи у дітей при виконанні дій, які пов'язані із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Спостерігається неузгодженість дій обох рук. У ряді випадків навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовності і логіки всіх дій. Страждає і характер кожної окремо взятої дії, що входить до складу певного навичку [12, 16, 18].

Але не зважаючи на труднощі деякі діти, до яких пред'являлися послідовні вимоги, оволодівають навичками самообслуговування, що

свідчить про достатні потенційні можливості розвитку практичної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту.

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВЧИК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження стану сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом проводилося протягом 2020-2021 навчального року на базі Новокиївська спеціальна школа-інтернат Херсонської обласної ради. У дослідженні брали участь дошкільники з порушеним інтелектом віком 5-7 років у кількості 11 осіб.

Метою діагностики сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом було виявлення наступних показників:

- вивчення знань дітей про себе та про предмети оточуючого світу;
- вивчення особливостей сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом;

Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи:

- збір інформації про учасників експерименту (аналіз особистих справ);
- бесіда з вихователем спеціального дошкільного навчального закладу;
- спостереження за учасниками експерименту в різних режимних ситуаціях (в період прийому їжі, під час виконання дій з особистої гігієни, в процесі одягання або роздягання);
- проведення діагностичної роботи з дітьми, яка була спрямована на вивчення сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом;

- аналіз проведеної діагностичної роботи.

Для діагностики сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом були обрані наступні методики:

1. Вивчення знань про себе та предмети, які оточують у побуті.

Методика призначена для отримання повної картини знань дітей про себе та предмети, які оточують у побуті. Вона дозволяє визначити вміння дітей співвідносити оточуючі предмети з їх назвою, виявлення знань про себе за темами: «Частини тіла», «Одяг та взуття», «Посуд», «Меблі», «Предмети, які необхідні для задоволення біологічних потреб». В залежності від теми дітям пропонуються наступні завдання:

1. Частини тіла. Дитина повинна показати на собі, де знаходяться руки, ноги, пальці, рот, волосся, зуби, ніс, голова. Якщо дитина здійснює зв'язок між частиною тіла та її назвою, то завдання можна трохи ускладнити пропонуючи дитині показати праву руку, ліву руку, праву ногу, ліву ногу.

2. Одяг і взуття. Дитині пропонують назвати одяг, в якому вона перебуває на момент розмови. Вона має показати де светр, брюки, шапка, куртка, носки, колготи, майка, плаття, юбка (в залежності від статі). Ускладнюючі завдання, дошкільникам пропонується пояснити, що за чим вдягається і для чого (діти повинні знати, що спочатку вдягаються носки, а потім взуття або спочатку вдягаємо майку та труси, а потім інший одяг і т.д.)

3. Меблі. При визначені рівня обізнаності з теми меблі, дитині пропонується назвати і показати меблі, які знаходяться в приміщенні – стілець дитячий, стілець вихователя, стіл дитячий, стіл вихователя, шафа для одягу, шафа для книжок, шафа для посуду, тумба для іграшок. Якщо дитина називає і показує меблі, завдання можна ускладнити пропонуючи показати де жовтий стілець, червоний, де зелений стіл, де синій і т.д.

4. Посуд. При визначені рівня обізнаності з теми посуд дитині пропонується назвати і показати посуд, яким користуються в садку та вдома – тарілка, чашка, ложка, вилка, ніж, каструля, сковорідка, чайник, відро. Ускладнюючі завдання, дітям пропонують показати де велика тарілка, де маленька, визначити де електричний чайник, а де звичайний і в чому різниця і т.д.

5. Речі особистої гігієни. Дитина має показати де туалет, місце, де вона миє руки, рушник, туалетний папір, мило, полотенце, зубна щітка, зубна паста, йоршик для унітазу.

При аналізі зазначених завдань, оцінюється вміння співвідносити предмети побуту з назвою: співвідносить – не співвідносить.

2. *Діагностика соціально-побутових навичок (метод спостереження)*. В основі цього методу лежить методика вивчення особливостей сформованості соціально-побутових навичок, якими оволодівають дошкільники з порушеним інтелектом. Дослідження проходить по трьом напрямкам: особиста гігієна, приймання їжі, вміння користуватись одягом та взуттям.

1. Особиста гігієна – вміння користуватись краном, брати мило (мити руки), чистити зуби, проситись до туалету, користуватись туалетним папером, розчісування волосся.

2. Приймання їжі – вміння користуватись столовими приборами, сидіти за столом, витирати стіл, задвигати стілець, прибирати за собою посуд, користуватись серветкою.

3. Користування одягом та взуттям – застібання та розстібання гудзиків, ременя; знімати та одягати чоботи, кросівки; прибирати одяг до шафи та доставати його звідти; вішати одяг на стілець, вдягати верхній одяг та знімати верхній одяг

Стан навичок оцінюється в балах, кількість варіюється від 0 до 3.

0 балів – повністю відсутня навичка, всі дії виконуються дорослим.

1 бал – навички відсутні, але дитина розуміє призначення предмета та співпрацює з дорослим.

2 бали – виконання певного навичку при незначній допомозі дорослого.

3 бали – навичку можна вважати сформованою, дитина вміє самостійно виконувати дії без нагадування дорослих.

Максимальна кількість балів, яку може набрати дитина це 60 балів (100%). За отриманими показниками виділяються рівні сформованості соціально-побутових навичок.

1 рівень – 0-15 балів (0-25%). До цієї групи входять діти, у яких соціально-побутові навички не сформовані, без допомоги дорослих виконання будь-яких дій не можливе.

2 рівень – 16-30 балів (26-50%) . Якщо дитина набрала саме таку кількість балів тоді ми можемо зазначити, що соціально-побутові навички знаходяться на стадії формування, виконання дій відбувається при незначній допомозі дорослих.

3 рівень – 31-45 балів (51-75%). Виконання всіх дій відбувається самостійно, але інколи діти потребують підказки.

4 рівень – 46-60 балів (76-100%). Повністю сформовані соціально-побутові навички по всім групам показників.

2.2. Результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом

В результаті проведеного дослідження з використанням діагностичних методів та прийомів ми отримали дані, які показують рівень сформованості соціально-побутових навичок дошкільників з порушеним інтелектом.

Результати дослідження визначення сформованості знань з тем «Частини тіла», «Одяг та взуття», «Посуд», «Меблі», «Предмети, які

необхідні для задоволення біологічних потреб». наведені на рисунку 2.1. Серед досліджуваної групи дітей не було жодного дошкільника, який би повністю виконав завдання на співвідношення предметів та слів. З теми «Частини тіла» 7 осіб (63,3%) частково змогли виконати завдання за допомогою дорослого, 4 особи (36,4%) не змогли повністю виконати завдання навіть при активній допомозі дорослих. Такі ж самі результати маємо з теми «Речі особистої гігієни», «Меблі». Кращі результати маємо за темами «Посуд», «Одяг» - 8 осіб (72,7%) частково впорались із завданням, а 3 дітям (27,3%) це завдання виявилось занадто складним. Ці результати вказують на не сформованість понять предметів, які оточують дитину в побуті.

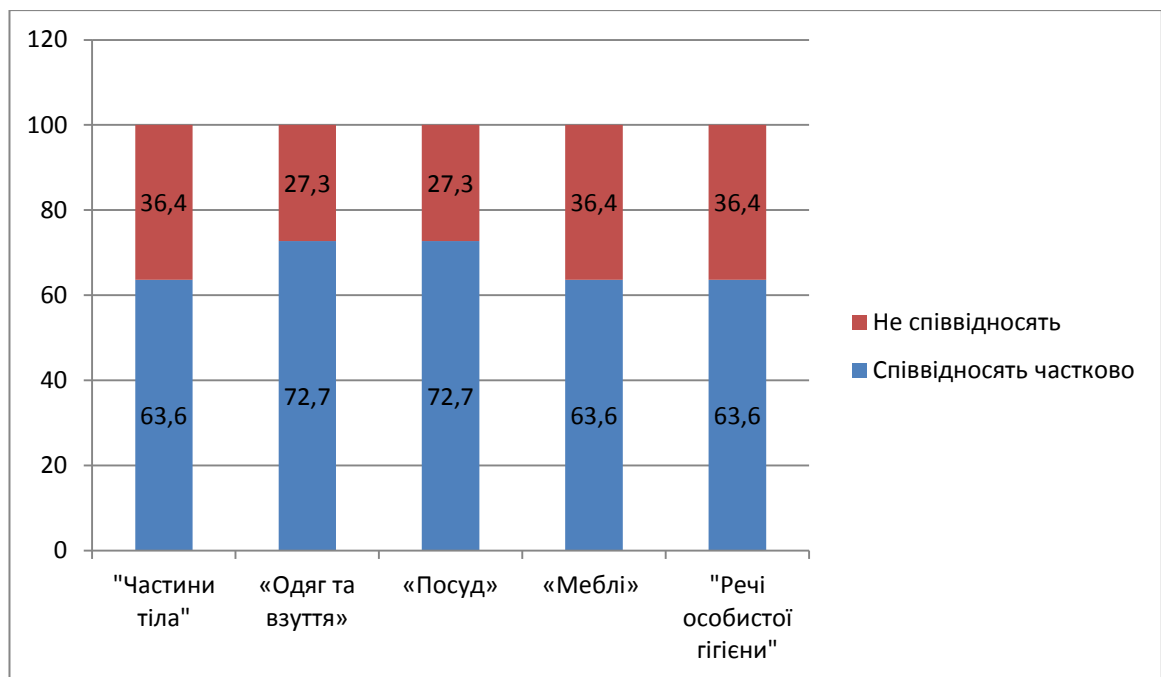


Рис. 2.1. Діагностика здатності вміння дітей співвідносити оточуючі предмети з їх назвою.

При дослідженні сформованості соціально-побутових навичок з напрямку «Особиста гігієна» показники вказують на не сформованість цих навичок різного рівня (рис. 2.2.).

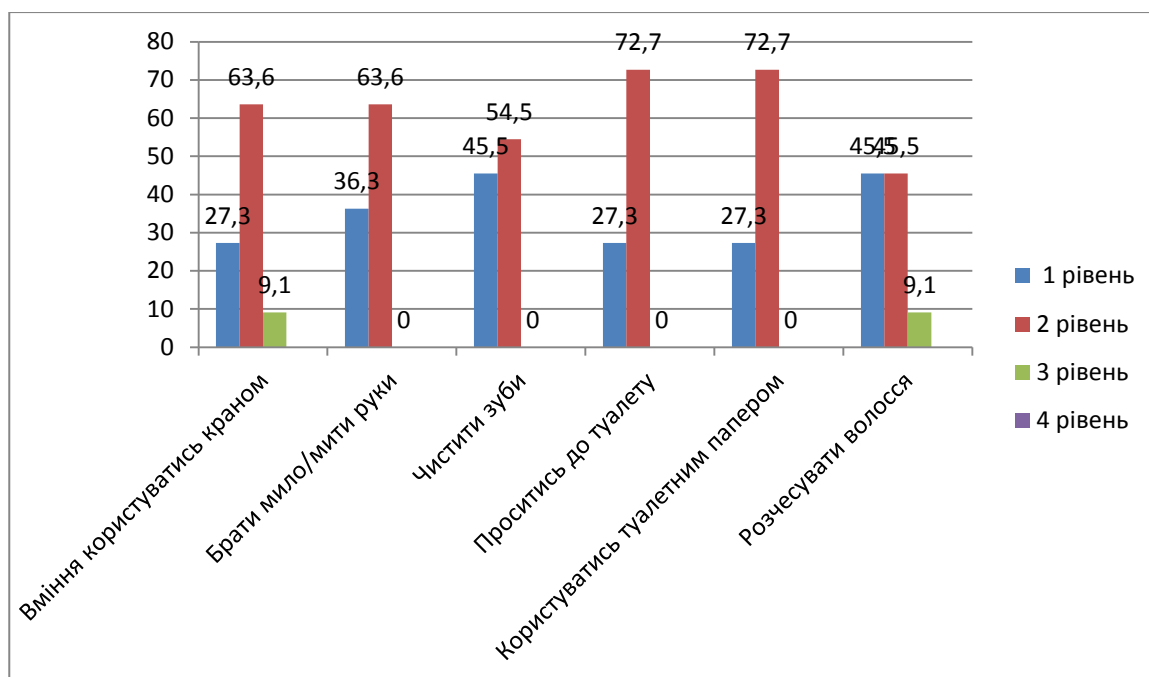


Рис. 2.2. Діагностика сформованості соціально-побутових навичок за напрямком «Особиста гігієна».

Отриманні дані демонструють невміння дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом користуватись туалетом (у 1 дитини не сформований, взагалі, навик проситись до туалету, решта правильно поведуться в туалеті лише якщо поряд дорослі і нагадують про певну послідовність дій). Тож в результаті маємо, що 3 дітей (27,3%) мають перший рівень сформованості навичок, другий рівень за цими навичками мають 8 осіб (72,7%). Великі труднощі виникають при використанні крану: 1 рівень - 3 дітей (27,3%), 2 рівень - 7 дітей (63,6%), 3 рівень - 1 (9,1%) такі показники пов'язані із технічною зацікавленістю дітей до користування краном, дітям подобається сама процедура але без допомоги дорослих самостійного виконання не спостерігається. При намилюванні рук маємо вищий показник дітей першого рівня - 4 (36,3%), тому що користування кусковим милом потребує певних навичок моторики, яка в дошкільників з порушеним інтелектом має низький рівень; 2 рівень має 8 дітей (72,7%). Це пов'язано з тим, що вдома спостерігається гіперопіка з боку батьків, яка

ускладнює та унеможлиблює формування соціально-побутових навичок у вказаній категорії дітей. Такі навички як «чистити зуби» та «розчісувати волосся» виявились для дошкільників найскладнішими, незважаючи на те, що маємо одну дитину з 3 рівнем сформованості навичок, решта 5 осіб (45,5%).

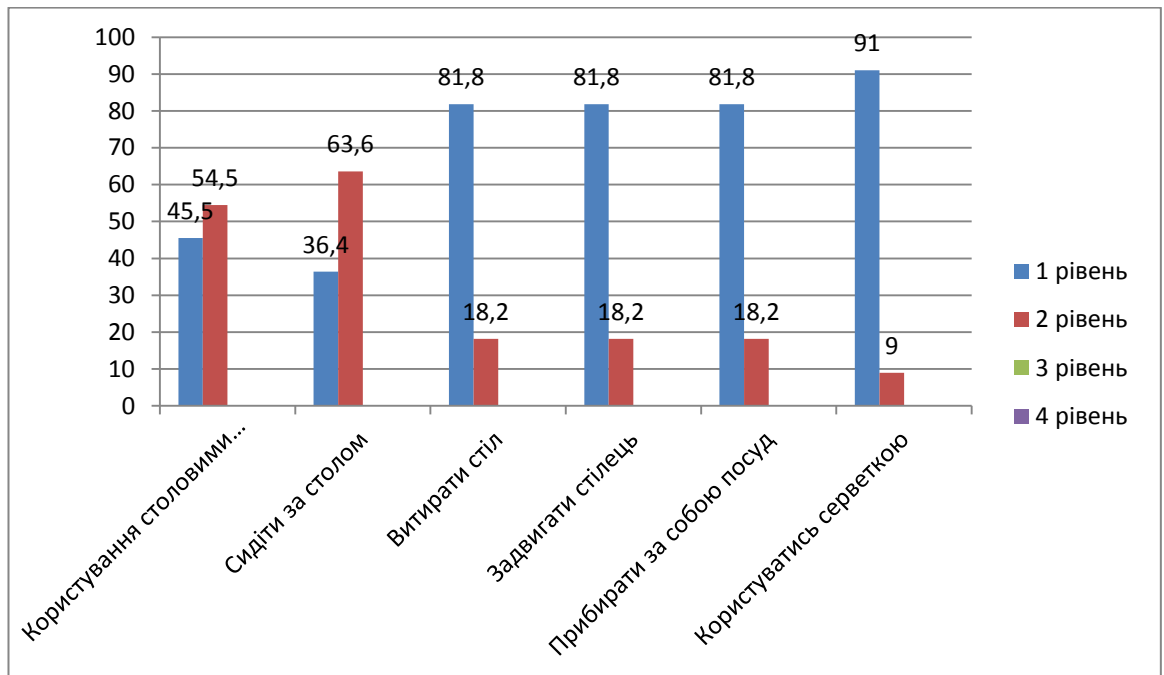


Рис. 2.3. Діагностика сформованості соціально-побутових навичок за напрямком «Приймання їжі».

При дослідженні сформованості соціальних навичок з напрямку «Приймання їжі» маємо низькі показники серед дітей досліджуваної групи (Рис. 2.3.) Виявилось, що при користуванні столовими приборами, жоден з дітей не виконав це завдання самостійно: 6 дітей (54,5%) мають 2 рівень, а 5 (45,5%) – перший рівень. Такі низькі показник вказують на не сформованість навичок за цим напрямком. Діти постійно потребували допомоги дорослих (відкривали рот, коли дітей кормили), навіть у випадках прояву ініціативи з боку дітей вона виявлялась неправильно зорієнтованою. Такі навички як витирати стіл, прибирати посуд, задвигати стілець мають однаково низькі показники: 1 рівень – 9 дітей

(81,8%), 2 рівень лише 2 дітей (18,2%). Це вказує на те, що в дітей несформований навик обслуговування себе і прибирання за собою, що вказує на помилки виховання вдома.

Найгірші результати були продемонстровані при дослідженні напрямку «Користування одягом та взуттям». Жоден із дошкільників не в змозі самостійно одягатись та роздягатись, лише 3 дітей (27,3%), які намагаються виконати ці дії самостійно та мають низький рівень сформованості навичок, а 8 (72,7%) є абсолютно безпорадними в цій ситуації. За показниками це 1 рівень – не сформованість навичок. За 2 показниками всі 11 дошкільнят не мають сформованого навичку застібання та розстібання гудзиків (1 рівень). Ця навичка є досить складною для дошкільнят з порушеним інтелектом, тому як потребує розвитку дрібної моторики, концентрації уваги на дії, а ці показники для дітей досліджуваної категорії мають низький рівень розвитку.

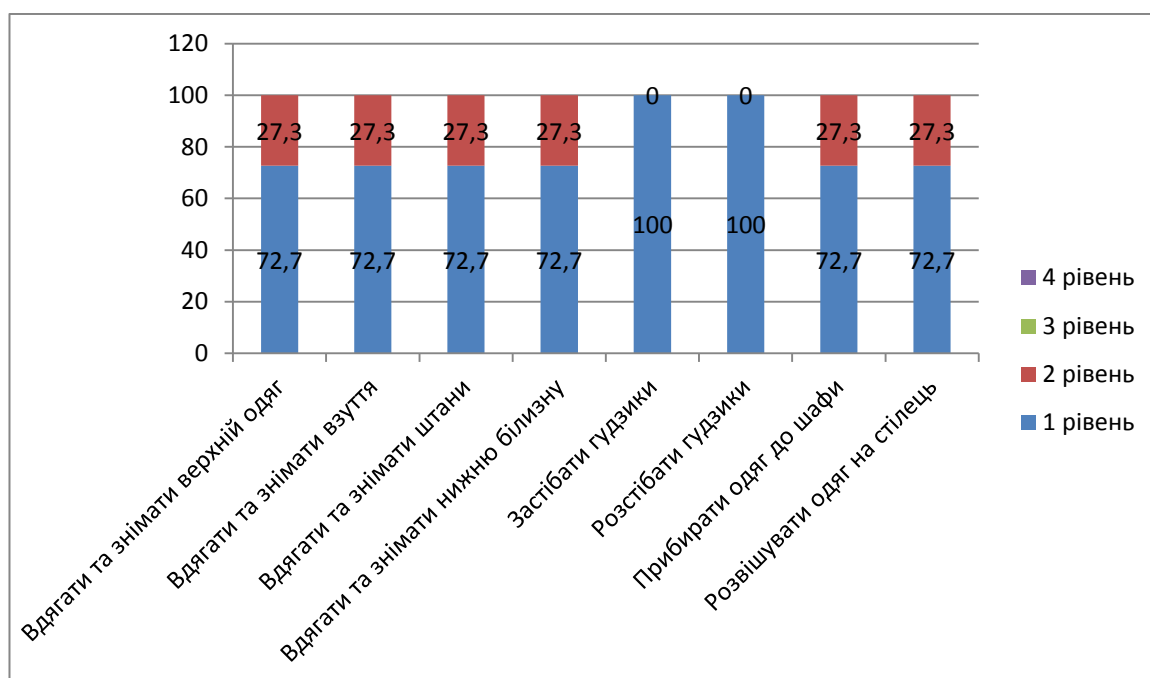


Рис. 2.4. Діагностика сформованості соціально-побутових навичок за напрямком «Користування одягом та взуттям».

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПО ФОРМУВАННЮ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Розвиток соціальних компетенцій дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту в умовах дошкільного закладу

Ідея орієнтації на підготовку дітей з обмеженими можливостями здоров'я до життя в соціумі і взаємодії з ним обумовлює особливі вимоги до рівня сформованості у них соціальних компетенцій.

З позицій дошкільної освіти результати засвоєння основних освітніх програми представлені у вигляді цільових орієнтирів, які на відміну від інших ступенів загальної освіти розглядаються не як оцінка або фіксація досягнень дитини або педагога, а як ціннісні установки, вектори в розвитку. Але слід визнати, що складність їх досягнення дітьми з порушеним інтелектом полягає у невизначеності умов реалізації особливого підходу до їх навчання і виховання, психолого-педагогічному супроводу, проектуванні та впровадженні освітнього маршруту з урахуванням життєвої ситуації і стану здоров'я в контексті підготовки до життя в соціумі і взаємодії з ним [40].

Соціальні компетенції відображають комунікативні, особистісні, загальнокультурні вміння дошкільників. Початкові соціальні компетенції розглядаються як частина соціальних компетенцій. Педагогічна наука визначає поняття «початкові соціальні компетенції» як «готовність дитини вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками і дорослими, сукупністю уявлень, які розвиваються у дитини про себе, свою самооцінку, що визначають вибір способів поведінки і взаємодію з соціумом».

Для початкових соціальних компетенцій характерна багатофункціональність, оволодіння ними дозволяє дошкільнику з

особливим освітніми потребами розв'язувати проблеми в повсякденному житті та діяльності. Початкові соціальні компетенції багато-мірні, в них представлені результати особистого досвіду дитини у всіх його проявах - знаннях, уміннях, відносинах.

Формування початкових соціальних компетенцій у дітей з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного закладу має специфічні особливості:

- а) різний стартовий рівень підготовленості дітей до перебування в умовах загальноосвітнього виховання;
- б) недостатній досвід соціальної взаємодії з дорослими та однолітками;
- в) відсутність мотивації у педагогів, а також способів взаємодії в педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами;
- г) невідповідність умов дошкільного освітнього закладу (психолого-педагогічних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових) для реалізації освітньої програми дітей з особливими освітніми потребами [10, 40].

Ефективність процесу формування початкових соціальних компетенцій у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами перш за все, залежить від комплексу педагогічних умов. У контексті проведеного дослідження поняття «педагогічна умова» трактується як середовище, обстановка, в якій забезпечується ефективність процесу формування початкових соціальних компетенцій; як цілісна система заходів, яка сприяє активному включенню дитини в дитяче співтовариство і її подальшої соціалізації та адаптації в суспільстві. Зазначені умови виділяються з урахуванням компетентного, діяльнісного, гуманістичного підходів.

Для ефективного процесу формування початкових соціальних компетенцій у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами виділяють чотири взаємопов'язані педагогічні умови:

1) створення освітнього простору, який характеризується гнучкістю і трансформацією предметно-просторового середовища;

2) реалізація освітньої програми, яка спрямована на створення соціальної ситуації розвитку дошкільнят з особливими освітніми потребами;

3) розробка індивідуального освітнього маршруту, який сприяє вирівнюванню стартових можливостей для успішного входження в суспільство і соціалізації в умовах освітнього середовища;

4) забезпечення педагогічної підготовки кадрів, що сприяє продуктивній взаємодії суб'єктів освітніх відносин [10, 33, 40].

В процесі реалізації першої умови педагоги виходять з того, що організація освітнього простору в дошкільному закладі повинна служити зоною найближчого розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Основним структурним компонентом освітнього простору виступає предметно-просторове середовище групи. Воно повинно бути безпечним, гнучким та за потреби трансформуватися під обставини. З метою безпеки для дітей з дитячим церебральним паралічем ігровий та дидактичний матеріал розташовується в полі зору дитини.

Особливу увагу потрібно приділити підбору нетрадиційного обладнання. Наприклад, для розвитку дрібної моторики рук використовується природний матеріал - горіхи, камінчики, шишки; для навчання основним рухам - доріжки з фломастерів, гудзиків, мішечки з піском, набивні м'ячі; для збагачення сенсорного досвіду дітей потрібно використовувати такі засоби як шматочки тканини, картону, пластикові пробки від пляшок, трафарети. Для дітей з порушеннями мовлення особлива увага повинна приділятися підбору дидактичного матеріалу: створення центру мовної активності з різноманітним практичним матеріалом для організації мовних ігор та занять, наявність картотек та посібників, іграшок для розвитку мовного дихання, художньої літератури, тематичних альбомів [40, 41].

Особлива увага повинна приділятися організації режиму дня. Це має велике значення і є само по собі виховним та оздоровчим фактором. Відносно режиму дня можна відзначити наступне: діти можуть перебувати як в режимі повного дня, так і короткочасного; повного тижня або 3-4 дні. Крім того, гнучкість в режимі дня проявляється в організації різноманітної діяльності дітей протягом дня, відповідно до інтересів, потреб та індивідуальної програми оздоровлення і розвитку дитини. Важливим фактором є те, що в режимі визначено час проведення фронтальної, підгрупової, індивідуальної, лікувально-профілактичної роботи з дітьми.

Адаптація дітей з особливими освітніми потребами в середовищі однолітків з нормативним розвитком, визнання їх як рівноправних членів дитячого співтовариства ускладненні і мають свої особливості, перш за все, через відсутність досвіду спілкування як з однолітками так і з дорослими. Це проявляється в неформованості навичок самостійності, соціальної впевненості [10, 31, 40].

У зв'язку із обмеженістю здоров'я у дітей з особливими освітніми потребами, виробляється специфічне ставлення до самого себе, яке проявляється в заниженій самооцінці та невпевненості. Напрямок «здоров'язбереження» орієнтований на досягнення спільних поглядів і установок у формуванні основ ціннісного ставлення до свого здоров'я, елементарних знань про свій організм та способах його зміцнення.

Подальше входження дитини з особливими освітніми потребами в дитячий колектив передбачає розвиток навичок вільного спілкування з дорослими і дітьми, формування способів ігрового і ділового спілкування, вміння враховувати в процесі взаємодії настрій, стан співрозмовника, що заходить своє відображення в процесі комунікації.

Напрямок «соціалізація» повинен розвиватись відповідно до структури початкових соціальних компетенцій і включати заходи з

засвоєння дітьми знань і уявлень соціального характеру, а також засвоєння ними досвіду соціальних відносин.

Спеціальна дошкільна освіта висуває особливі вимоги до кадрових умов реалізації навчання та виховання дошкільників з особливими освітніми потребами. Тому головною педагогічною умови є формування готовності фахівців до командної роботи в групах для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Здійснюючи педагогічну підготовку учасників освітнього процесу, ми врахували, що всі вони здатні до продуктивної взаємодії між собою, але на різному рівні. Рівень співпраці припускав спільне формулювання цілей і завдань діяльності стосовно кожної дитини, обговорення особливостей і можливостей дитини. Спільне вироблення стратегії супроводу дітей з особливими освітніми потребами, вичленення організаційно-методичних проблем, розробка проектів для їх вирішення спеціалістами і педагогами повинно здійснюватись на рівні співпраці. Рівень співпраці означає, що в процесі взаємодії учасників освітнього процесу забезпечуються розробка і реалізація спільних соціально-педагогічних проектів [10, 31, 40].

3.2. Організація соціально-побутового розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Формування санітарно-гігієнічних вмінь та самообслуговування повинно сприяти досягненню максимально можливої оригінальності дошкільників з порушенням інтелекту в побуті. При формуванні у дитини різноманітних форм побутового самообслуговування, важливо пам'ятати про те, що найважче в цьому - не зробити за неї те, що вона повинна зробити сама. Чим вище рівень побутової адаптованості дитини (оригінальність в одяганні, вмиванні, в прийомі їжі, в охайності), тим вільніше буде дорослий, а у дитини звільняється значна частина часу для ігор та іншої корисної діяльності. При формуванні різноманітних форм

обслуговування паралельно вирішуються й інші завдання: розширення уявлень і знань дітей про навколишній світ, сенсорне виховання, розвиток мови, дрібної моторики і зорово-моторної координації, вміння виконувати дії по наслідуванню і словесній інструкції, вміння орієнтуватись на зразок, дотримуватися певної послідовності дій [26, 31, 40].

На заняттях з формування соціально-побутових навичок повинні вирішуватись наступні завдання:

- формування у дітей з порушенням інтелекту вмінь і навичок самообслуговування і гігієни;
- формування правильних уявлень і знань про предмети домашнього вжитку, їх призначення та правила користування ними;
- формування знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства;
- розвиток умінь, необхідних дітям з порушенням інтелекту для здійснення самостійної життєдіяльності;
- розвиток дрібної моторики і спрямованих рухів;
- розвиток уваги, когнітивних здібностей, контрольних-перевірочних дій;
- розвиток навичок дотримання правил поведінки в громадських місцях, особистої культури поведінки [40].

Формування соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту повинно відбуватись за наступними розділами:

- особиста гігієна;
- одяг і взуття;
- харчування;
- домашній побут.

Напрямок «Особиста гігієна» передбачає вправи і заняття за наступними напрямками:

- навчити розрізняти і називати частини тіла (голова, очі, волосся, ніс, рот, зуби, вуха, шия, груди, живіт, руки, ноги, пальці і т.д.);
- знати предмети санітарії, особистої гігієни та місце їх знаходження;
- навчити відкривати і закривати кран, користуватися милом, рушником;
- навчити дітей заковувати рукава, вмиватися, витиратися;
- навчити проводити ранковий і вечірній туалет: мити руки, обличчя, чистити зуби, витиратися рушником, зачісуватися [40].

Навчити навичкам: догляду за волоссям, миття тіла (душ, ванна, лазня), витирання; миття та сушки голови; щоденного догляду за тілом; догляду за руками і ногами (обрізання нігтів); користування туалетом; використання традиційних (кран, душ, мило, зубна щітка і паста, фен, шампунь, гель для душу, мочалка, рушник, ножиці, спеціальні пристосування для розміщення предметів і зручності користування (держак, тактильні мітки і ін .) і спеціальних побутових пристроїв (дозатори, поручні, килимки, які не ковзають), догляд за ними; культури поведінки [9, 10, 40].

Розділ «Одяг і взуття» передбачає вправи і заняття за наступними напрямками:

- формування вміння розрізняти предмети одягу і взуття;
- формування у дітей знань і умінь одягати і носити одяг охайно та відповідно до сезону, призначенням, фасоном, кольором, стежити за своїм зовнішнім виглядом;
- формування навичок правильно і послідовно одягатися, а також прийомів одягання кожної деталі одягу, визначення лицьової та зворотньої, правої та лівої сторін;
 - навчання вдягання і знімання одягу (шкарпетки, футболки, светри, штани, сукні, куртки, пальто);
 - навчання навичкам одягання і знімання взуття;

- навчання навичкам застібати великі і дрібні гудзики, блискавки, кнопки, зав'язувати пояса, шнурки;
- навчання догляду за одягом, взуттям (місце для речей: тумбочка, полиця в шафі, ящик комода), зберігання одягу та взуття, сухого чищення, прання і прасування;
- використання різних пристосувань для тренування дрібних рухів (розстібання і застібання, шнурівка);
- використання для одягання спеціальних допоміжних засобів і пристосувань;
- культура поведінки [9, 10, 40].

При формуванні знань з розділу «Харчування» повинні проводитися вправи і заняття за наступними напрямками:

- позиціонування для прийому їжі і підготовки до прийому їжі;
- вміння розрізняти предмети, необхідні для прийому їжі, продукти харчування;
- розвиток навичок самостійного харчування і пиття (при необхідності із використанням спеціального посуду і приладів (поїлка, трубки, спеціальні килимки, бортики для тарілок, столові прибори зі спеціальними ручками - потовщені, обтяжені, вигнуті, з манжетами);
- розвиток навичок визначення вмісту тарілки, послідовного прийому їжі;
- формування навичок сервування столу;
- вміння обробляти продукти, що вимагають обробки (мити ягоди, овочі, фрукти);
- формування доступних навичок приготування їжі, напоїв;
- формування умінь користуватися побутовими приладами;
- догляд за столовими приборами і посудом;
- навички культурної поведінки за столом;
- правила безпеки при прийомі і приготуванні їжі;

- навчання використанню технічних і допоміжних засобів при прийомі та приготуванні їжі [9, 10, 40].

Розділ «Житло» охоплює такі теми:

- формування комплексних навичок дотримання гігієни житла, уявлення про власну кімнату;

- вміння створювати затишок, прикрашати житло;

- вміння користуватися побутовими предметами для прибирання приміщень;

- формування навичок прибирання в кімнаті, в їдальні та в інших приміщеннях, способи догляду за житлом;

- догляд за кімнатними рослинами;

- вміння застеляти ліжко і міняти постільну білизну;

- прання дрібних речей руками та в пральній машині;

- прасування білизни;

- правила безпеки при догляді за житлом, перша допомога при травмах і пошкодженнях;

- використання спеціальних засобів для прибирання, інвентарю, побутових приборів;

- культура поведінки [9, 10, 40].

Формування навичок самообслуговування бажано здійснювати в 5 етапів:

- 1 етап - підготовчий (призначений для виявлення рівня сформованості навичок соціально-побутової адаптації у дітей);

- 2 етап - тренувальний (формування у дітей готовності до оволодіння соціально-побутових навичок у ході спеціальних тренувальних занять з обов'язковим коригуванням помилок і неточностей);

- 3 етап - формуючий (безпосереднє формування навички з використанням повторень);

4 етап - основний (використання досвіду в повсякденному житті через предметно-практичну діяльність);

5 етап - заключний (здійснення самоконтролю і самоаналізу) [15, 40].

Організація занять з соціально-побутової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має специфічні особливості. До них відносять накопичення соціально-побутових знань і умінь, яке має відбуватись поступово, послідовно і систематично, що передбачає різнобічну, щоденну (а не епізодичну) роботу з дітьми. В процесі дорослішання дитини розширюється число нових соціальних ситуацій, в яких вона виявляється, поглиблюється спілкування з однолітками і дорослими, різко зростає коло предметів, з якими дитині доводиться мати справу. Все це вимагає формування все більш і більш складних соціально-побутових навичок. Тому зміст навчання і дій, які дитина виконує щодня поступово повинні розширюватись й ускладнюватись.

Кожне заняття повинно бути чітко організовано та оснащене необхідним обладнанням, в тому числі спеціалізованим, необхідними технічними засобами реабілітації, інвентарем, наочними посібниками, продуктами харчування (якщо вивчаються теми, які стосуються готування їжі) [37, 40].

В залежності від теми, заняття можуть проводитися в різних секторах кабінету соціально-побутової адаптації, приміщеннях, які доповнюють кабінет (їдальня, гігієнічна кімната, пральня, кімната догляду за одягом), в кабінеті, в спальні. Навчання навичкам самообслуговування може проходити на спеціально організованих заняттях, в побутових ситуаціях, в грі.

Для активності дітей на занятті, коли воно проводиться в кабінеті, дуже важливо, щоб всі предмети, які в ньому розташовуються знаходились в строго визначених місцях, тобто місце розташування будь-якого предмета (меблі, посібник, прилад, .) повинно бути чітко

визначеним і не змінюватися. Порядок в кабінеті полегшує дітям самостійне орієнтування в ньому.

Перед тим як приступити до занять, потрібно звернути увагу, чи готова дитина саме зараз зрозуміти й сприйняти те, що зараз ви готові її надати. Наприклад, процес прийому їжі. Формувати навички самостійності потрібно тільки в тому випадку, якщо дитина зголодніла, а не тоді, коли у вас з'явився вільний час.

Заняття не повинні бути надто академічними, інакше у дитини пропаде до них інтерес, важливо оживляти їх грою, яка повідним видом діяльності в цей час. Якщо фахівець зауважує, що дитині нудно, потрібно відразу ж переключити її увагу на щось інше. Не можна наполягати, змушувати [34, 40].

Необхідно висловлювати своє ставлення з приводу успіхів і невдач дитини. І нехай воно завжди буде щирим, будь то радість, смуток, розчарування або здивування. Адже дитині так важливо відчувати живу участь в її життєво важливих справах. Але не критикуйте її за невдачі, помилки, незграбність. Чим сильніше ваше тиск, тим потужніше її опір

Навчання дітей з порушеннями розвитку є несумісним з поспіхом, дратівливістю. Бажано вибирати час для занять, коли дитина в доброму гуморі, здорова, коли ніхто нікуди не поспішає. При цьому важливо розуміти, що часто вихователі та батьки дітей зустрічаються з труднощами суб'єктивного характеру: діти, які звикли до постійної опіки, нерідко негативно ставляться до будь-якої діяльності, що вимагає зусиль, не виявляють інтересу до занять, бажання оволодіти будь-якими прийомами, прагнення до самостійності [34, 40].

Перш ніж приступати до оволодіння, тимб чи іншим діями, необхідно визначити, чи здатна дитина впоратися з поставленим завданням і визначити причину нездатності (педагогічна занедбаність або об'єк-ективні порушення).

Обов'язковою умовою є практична спрямованість занять, варіативність їх змісту та форм, облік індивідуальних особливостей учнів, їх функціональних порушень і здібностей.

У тих випадках, коли на занятті немає можливості одночасно виконувати конкретне завдання кожній дитині, наприклад, на кухні є тільки одна раковина для миття посуду, вихователю доцільніше «демонструвати» послідовність операцій руками самої слабкої дитини. Якщо в розпорядженні фахівця є дві раковини для миття посуду, то доцільніше поступити наступним чином:

- вихователь, коментує всі дії, які виконує разом із дитиною, яка має високий або середній рівень розвитку і легко опановує програми із соціально-побутової адаптації;

- при навчанні одночасно більше двох дітей фахівець дитину з низьким рівнем підготовленості, а перший з навчених, стає помічником. Дитині-помічнику таке доручення дозволяє закріпити навичок з однолітком[34, 40].

Спеціалісти повинні пам'ятати, що швидкість формування досвіду залежить від багатьох чинників: від індивідуальних особливостей дитини; від ставлення до чистоти й охайності у найближчого оточення; різної швидкості засвоєння навичок (одній дитині достатньо показати один раз, після чого вона почне формувати навичок самостійно в грі та інших видах діяльності, а іншій дитині потрібно неодноразовий показ і поетапне відпрацювання всіх елементів дії, перш ніж вона зможе використовувати цю навичку самостійно). Сформованість навичок і перехід до формування наступного визначається фактом успішного його використання дитиною не тільки на організованому занятті, але й в самостійних діях по самообслуговуванні протягом декількох днів поспіль.

3.3. Методи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку

Для того аби сформувати навички самообслуговування і соціалізації у дитини повинна бути добре розвинена дрібна моторика, сформований руховий стереотип. Тому, перед тим як формувати навик самообслуговування, необхідно створити навчальне середовище, оточити дитину предметами побуту і їх копіями - іграшками, використання гри, які спрямовані на непрямі прийоми навчання навичкам [6, 33, 40].

Метод словесного супроводу (вербалізації) передбачає:

1. Вибір того досвіду, який ви будете формувати.
2. Повідомлення дитині, того, чого ви від неї хочуть («Розстібни нижній гудзик на сорочці»). І далі всі дії потрібно супроводжувати словесно. Повідомлення повинні бути короткими, чіткими, послідовними, підкріплені певними діями; вказівка промовляється тоді, коли дитина дивиться на вас; вказівка промовляється повільно; вказівка повинна бути ясною (використовуйте слова, які дитина добре розуміє); вказівка повинна бути конкретною, наприклад, правильніше сказати: «Візьми одне печиво», а не «Не бери багато печива»; вказівка надається в позитивному тоні. Воно вказує, що потрібно робити, а не те, що робити не можна або що треба перестати робити.

Покроковий метод (потрібно розбити навичок на дії) , передбачає розділення процесу на маленькі дії, які дитина в змозі виконати. Дорослий повинен сам кілька разів виконати те, чому він збирається навчити дитину, чітко розділити дію на дрібні кроки. В процесі навчання необхідно відпрацювати алгоритм дій. Це викличе у дитини почуття впевненості в своїх можливостях, а у педагога почуття впевненості в правильності вибору прийомів навчання.

Метод раціонального втручання, заснований на теорії Виготського про зона найближчого розвитку. Допомога дитині з боку вихователя має бути розумною. Не позбавляйте дитину можливості отримати радість від усвідомлення «Я сам!», «Я вмію!», «Я навчився!». Пам'ятайте, наскільки дитина самостійна сьогодні, настільки вона вільна і щаслива завтра.

Метод демонстрації - процес показу виконання дії, якій ви збираєтеся навчити дитину.

Демонструвати потрібно чітко, послідовно. Вказівки поєднуйте з демонстрацією: виконуйте завдання разом з дитиною. Після пояснень і демонстрації візьміть своїми руками руки дитини і виконайте з нею всі дії [6, 33, 41].

Метод заміни (компенсації). Цей метод передбачає навчити дитину використовувати збережений аналізатор з метою компенсації порушення.

Необхідно спеціально вчити дітей розбивати завдання на окремі етапи, визначати їх послідовність, свою підготовленість до виконання необхідних операцій. Іншими словами, дітей потрібно вчити визначати:

- частини (або частини) завдання, яка викликає труднощі і вимагає подальшого освоєння;
- частина (або частини) завдання, яка вже засвоєна, але вимагає постійного практичного тренування;
- частина (або частини) завдання, яка вивчена так, що може бути виконана самостійно;
- зміни, які необхідні для самостійного виконання завдання. В цілому такий аналіз сприяє адекватній оцінці дітей своїх можливостей, що також має корекційне значення [6, 33, 40].

Таким чином, предметом постійної уваги фахівця на заняттях формування соціально-побутової адаптації має стати навчання дітей плануванню практичної діяльності.

Спосіб пов'язаних дій використовується як метод навчання, який застосовується найчастіше для сліпих і слабозорих дітей та дітей з вираженими ментальними порушеннями. Спеціаліст, перебуваючи за спиною дитини, бере її руки в свої і виконує разом з нею необхідні операції. При цьому всі дії коментуються, тобто проговорюються. Методика навчання виконання конкретних операцій, дій з предметами передбачає чітко організованого керівництво фахівцем діями дітей та багаторазового його повторення разом з дитиною.

Метод мовленнєвого пояснення. Фахівець повинен активно включати в свої заняття мову: пояснювати дитині все детально, звертати її увагу на важливі деталі, вимагати від дитини аби вона також озвучувала свої дії. Зі словесних методів найкращим є бесіда. Вона може бути вступною та випереджати інші види робіт для зацікавленості дітей, а також може використовуватися для закріплення отриманих знань при повторенні пройденого. Бесіда на заняттях із соціально-побутової адаптації завжди, де це можливо, повинна супроводжуватися - користуванням різних засобів: реальними предметами, макетами, рельєфними зображеннями, схемами [40, 41].

Метод заохочень. Слід зазначити, що для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами у розвитку дії, вчинків, поглядів, суджень, вихователь є довгий час зразком для наслідування. Методи заохочення або покарання також реалізуються в практично дієвому варіанті та супроводжується доступним для дитини словесним заохоченням: «добре», «правильно», «молодець» .

Метод колективної діяльності. Особливе значення в навчанні дітей слід надавати організації колективних видів діяльності, в яких кожна дитина виконує частину загальної роботи: наприклад, при підготовці до обіду одна дитина ставить тарілки на стіл, інша розкладає хліб, третя розкладає серветки. Така форма занять навчить дітей розподіляти

забов'язаності при цьому вони не завжди збігаються з їхніми побажаннями, що вимагає від них подолання безпосередніх бажань. Від дитини слід вимагати виконання поставленого завдання відповідно до загального темпу роботи, контролювання своїх дій, адекватної реакція на оцінку роботи.

В процесі колективної діяльності у дітей формується такі особистісні якості як активність, самостійність, відповідальність. Важливе значення для формування довільності і контролю за своєю роботою набуває вміння відзвітувати про свою діяльність. Робота в колективі поступово підводить дітей до вміння планувати свої дії хоча б в самій елементарній формі та планувати їх послідовність. При роботі з дітьми, що мають стійкі порушення в розвитку необхідно враховувати інертність психічних процесів, великий латентний період між наданою інформацією і відповідною реакцією дитини. У зв'язку з цим формування навичок повинно проводитися в повільному темпі, з великою кількістю повторів [6, 33, 40, 41].

ВИСНОВКИ

У дошкільників з порушеним інтелектом, які внаслідок органічного ураження нервової системи мають порушення пізнавальної діяльності формування базових соціальних навичок відбувається уповільнено та з великими труднощами.

Оволодіння базовими соціальними навичками забезпечує якісну взаємодію особистості з навколишнім світом. Воно не обмежується лише вмінням накопичувати уявлення про дійсність, збагачення життєвого досвіду. Воно обов'язково повинно включати в себе і оволодіння вміннями та навичками, які необхідні в самостійному житті. Формування базових соціально-побутових навичок є основою для, набуття дітьми дошкільного віку елементарних знань з гігієни та санітарії, дає незалежність від оточуючих в сфері простих побутових завдань та дозволяє задовольнити свої прості потреби.

Для визначення змісту корекційної-розвивальної роботи з формування соціально-побутових навичок необхідно визначити реальний рівень розвитку та потенційні можливості дитини.

Ефективне навчання соціально-побутовим навичкам можливе лише за умови тісного взаємозв'язку всіх учасників навчального процесу. При цьому на заняттях, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формуються початкові уявлення і вміння, долаються індивідуальні труднощі оволодіння складними для них діями. Відбувається Відпрацювання вмінь, доведення їх до автоматизованих навичок - це справа всіх фахівців, які працюють з дитиною. Чим активніше дитина засвоює соціально-побутові навички, тим менше сподівається на чийсь допомогу, а все більше звикає розраховувати на себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Алимон Н.Л Влияние семьи на формирование социально-бытовых навыков у дошкольников. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-formirovanie-sotsialno-bytovyh-navykov-u-doshkolnikov>
3. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А. Зарин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Изд-во «Союз», 2011.
4. Блеч Г.О. Використання бесіди у процесі ознайомлення з навколишнім дошкільників з розумовою відсталістю / Г.О. Блеч // Збірник наук.праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту імені І. Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип.ХХІ / Відп. ред. О.В. Гаврилов, В.І. Співак. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2012. – С. 8- 13.
5. Бобренко І.В. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип.4, Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 120-127. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11359>
6. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: 1997.

7. Висоцька А.М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталої дитини дошкільного віку / А.М. Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб.наук.праць: Вип.7 /За ред.Т.В.Сак. – К., 2012 – С.30-40.

8. Гаврилов О. В. Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі / О. В. Гаврилов // Вісн. Кам'янець-Поділ.нац. ун-ту. Корекц. педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. 1. – С. 46–57.

9. Гаврилушкина О.П. , Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя М: Просвещение , 1985. — 72 с.

10. Галецька Ю. В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Ю. В. Галецька //

11. Гіренко Н.А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. Методичний посібник для студентів дефектол.фак-ту за спеціальністю 6.010100 «Дефектологія». – Слов'янськ, 2002. – 130 с.

12. Гладченко І.В. Організація корекційно-розвивальної та виховної роботи з формування ігрової діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку / І.В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб.наук.праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 127-135.

13. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки / Т. М. Дегтяренко // Науковий часопис. Серія: Корекційна педагогіка. – № 24. – 2013. – С. 80-82.

14. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового

орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 39-41.

15. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. *Специальное образование*. - 2014. № 1. С. 52-59.

16. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений . — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208

17. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. – М.: Владос, 2004.

18. Клишина Е. А. Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. *Коррекционная педагогика. Теория и практика: научно-методический журнал*. - М., 2017. - № 1. - С. 71-78.

19. Козырева О. А. Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка. *Практическая дефектология*. - 2016. - N 2. - С. 46-53.

20. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Науковий світ – 2010. 260 с.

21. Крупецкий В. А. Обучение детей бытовым навыкам. Из книги «Путь к независимости» Б. Л. Бейкера и А. Д. Брайтмана. Ассоциация «Единство». Обнинск, 1999.

22. Макарчук Н.О. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макарчук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. – К. – 2014. – 337 с.

23. Мамайчук И. И. Шипицына Л. М., Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата– М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с. : ил.

24. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

25. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки / С.П. Миронова, М.П. Матвєєва, О.В. Гаврилов; за заг. ред. С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янецьПодільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. –264 с.

26. Моисеева Л.Г. Формирование социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями. Пособие для родителей. Самара: ГП "Перспектива", 2002. - 64 с.

27. Омелянович І. Формування просторового орієнтування у дітей з порушеннями розумового розвитку // Дефектологія. – 2003. – №4. –

28. Пешкова Н.А., Лещенко С.Г. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие – М.: Мир науки, 2020. – Сетевое издание. Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/68MNNPU20.pdf>

29. Приходько О.Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*. – 2014. - №3. С.83-93,

30. Рогожина Е.А., Иванова В.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков у умственно отсталых детей // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2016. – № 12-2. – С. 183-185.

31. Садномова Н.Б-Ц. Из опыта формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2017. - №4. С.162-167.

32. Скворцова В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 160 с.

33. Смолонская А.Н. Особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. - №3.С.300-305.

34. Стебляк, Е.А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учебное пособие. 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 212 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. –

URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482630> (дата обращения: 03.02.2021). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-9765-2857-4. – Текст : электронный.

35. Тищенко Л.А. Методика вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. Праць /за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – Вип. 6. – К., 2014. – С. 164–168.

36. Трикоз С.В. Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю / С.В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць / За ред. Т.В. Сак : Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.

37. Хилько, А.А. Преподавание социально-бытовой ориентировки в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: Пособие для учителя. – СПб.: Просвещение, 2006. – 223 с.

38. Холодова Н.С. Формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью // Первое сентября. Открытый урок. – [электронный ресурс] – Режим доступа:

39. Чеботарьова О.В. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу /

навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред.О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

40. Чигарова И.И., Шайхиева Э.Х. Программа по социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. – Казань: ООО «Офсет-сервис», 2017 г. – 134 с.

41. Щекочихин, О.В. Анкета исследования социально-бытовых умений и навыков у детей с ОВЗ. *Коррекционная педагогика*. — 2014. — № 3 (июль-сентябрь). — С. 73-75. — (Психологопедагогическая диагностика).

Додаток А.

Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету

Я, Безродня Інна Андріївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

14 квітня 2021 рік

_____ (дата)

A handwritten signature in blue ink on a yellow background. The signature is stylized and appears to read 'Bezrodny'.

_____ (підпис)

Безродня І.А.

(ім'я, прізвище)