

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**Особливості формування соціально-побутових навичок у здобувачів
освіти з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту**

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

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
09-292-М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Олігофренопедагогіка
Яценко Анна Віталіївна
Керівник: к.пед.н.. доцентка Меліхова
В.В.,
Рецензент: к. пед. н., доцентка Стребна
О.В.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ | 7 |
| 1.1. Поняття «соціально-побутові навички» як наукового феномену..... | 7 |
| 1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями на рівні початкової освіти ... | 17 |
| 1.3. Особливості формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та важкими порушеннями інтелекту | 21 |
| РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ | 28 |
| 2.1. Організація і методика констатувального експерименту..... | 28 |
| 2.2. Зміст формування соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з помірними та важкими порушеннями інтелекту..... | 22 |
| 2.3. Результати формувального експерименту | 41 |
| ВИСНОВКИ | 51 |
| СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 54 |
| ДОДАТКИ | 59 |

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальність соціально-побутового виховання здобувачів освіти з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту обумовлена необхідністю адаптації до мінливих умов життя.

Сучасний заклад освіти, в якому навчаються учні з інтелектуальними порушеннями, повинний бути трансформований в центр соціальної реабілітації як для самих учнів, так і для їх сімей. Соціально-побутове виховання спрямована на організацію взаємодії родини і закладу освіти, створення цілісного підходу до виховання підлітків і засвоєння соціально-побутових навичок адаптації.

У межах культурно-історичної концепції Л. Виготського і його послідовників, соціалізація дітей представляється як ключовий фактор, що визначає їх подальший розвиток й інтеграцію в культуру. Процес освоєння соціального досвіду здійснюється через оволодіння соціальними навичками через взаємодію з іншими людьми і участь у спільній діяльності з дорослими і однолітками. Численні дослідження вітчизняних вчених, таких як Н. Бернштейн, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інших, переконливо підтверджують важливість своєчасного формування навичок, включаючи соціальні, в процесі активної діяльності.

У спеціальній літературі велика увага приділяється якості соціального розвитку (Л. Виготський, Б. Анан'єв, Л. Божович, А. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, Д. Ельконін та ін.).

У науковій літературі проблема формування соціально-побутових навичок учнів з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями поки не отримала повного висвітлення. У деяких роботах, присвячених розвитку учнів зазначеної категорії, соціально-побутова адаптація розглядається тільки як один з аспектів.

Однак в роботах, присвячених рівню сформованості навичок самообслуговування і соціально-побутової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями, акцентується лише деякі аспекти проблеми, такі як оцінка рівня знань і умінь в самообслуговуванні, особливості засвоєння навичок самообслуговування в молодшому шкільному віці.

Одним з важливих завдань сучасного спеціального закладу освіти є організація соціально-психологічної підтримки для учнів з інтелектуальними порушеннями помітного та важкого ступенів, проблема яких на даний момент частково вирішена. Актуальним залишається потреба у розробці педагогічної моделі, що сприятиме розвитку навичок соціальної комунікації, самостійного життя і взаємодії в суспільстві.

В цілому зазначена проблема є актуальною для спеціальної педагогіки як на теоретичному, так і на практичному рівні, тому темою нашого дослідження є **«Особливості формування соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з помірними та важкими порушеннями інтелекту»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: кваліфікаційна робота виконана в межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

Мета дослідження – створення, перевірка і оцінка ефективності прийомів поліпшенні соціально-побутових навичок здобувачів освіти з важким та помірним ступенем інтелектуальних порушень, що сприятиме більш успішній адаптації їх у суспільстві.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми формування соціально-побутових навичок у школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. Скласти програму педагогічної діагностики, спрямованої на виявлення рівня сформованості соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з тяжким та поміним рівнем інтелектуальних порушень.

3. Встановити рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку з помірним і тяжким ступенем інтелектуальних порушень.

4. Розробити корекційну роботу, спрямовану на підвищення рівня соціально-побутових навичок у школярів з тяжким та поміним ступенем інтелектуальних порушень на етапі початкової освіти та вивчити її ефективність.

Об'єкт – соціально-побутова діяльність дітей молодшого шкільного віку з помірним і тяжкими порушеннями інтелекту.

Предметом даного дослідження є прийоми формування соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту.

Методи дослідження: теоретичні-аналіз спеціальних літературних джерел з проблеми наукового дослідження, конкретизація окремих понять і визначень відповідно до теми дослідження, моделювання умов, спрямованих на формування соціально-побутових навичок; емпіричні – аналіз медичної та педагогічної документації, спостереження, психолого-педагогічний експеримент, що включає констатувальний, формувальний і контрольний етапи; методи обробки отриманих результатів – якісний і кількісний аналіз.

Науково-практична новизна дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій спрямованих на формування і корекцію соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку з помірним і важким ступенем інтелектуальних порушень, що розширює можливості педагогічної корекції як в умовах спеціального (корекційного) навчального закладу, так і в умовах сімейного виховання.

Практичне значення визначається можливістю бути використаними фахівцями корекційно-освітніх закладів у визначенні змісту, форм і методів роботи з формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним і тяжким ступенем інтелектуальних порушень; при читанні дисциплін, що розкривають особливості психічного розвитку і діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і висновки дослідження представлені на засіданнях кафедри спеціальної освіти та у збірці матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України».

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальна кількість літературних джерел – 48 позицій. Дипломна робота викладена на 56 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Поняття «соціально-побутові навички» як наукового феномену

Через постійне збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами і їх активної життєдіяльності, проблема їхньої адаптації суспільстві стає особливо значущою. Включення їх в громадське оточення є однією з важливих умов для формування гармонійно розвиненої особистості.

Для чіткого визначення змісту дослідження ми виділили наступні ключові поняття: «соціалізація», «соціальна ситуація розвитку», «соціальний розвиток», «соціальна компетентність», «вміння», «навички» та «соціальні навички».

Провідні зарубіжні (У. Бронфенбреннер, Л. Колберг, Ч. Кулі, Ж. Піаже, Е. Еріксон та ін.) і вітчизняні дослідники (Л. Акатов, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, А. Асмолов, Є. Дубовська, А. Мудрик, Б. Паригін та ін.) розглядають поняття «соціалізація» багатосторонньо, з різних точок зору.

При аналізі основних зарубіжних концепцій соціалізації можна виділити кілька підходів. Перший – передбачає, що людина відіграє пасивну роль у своїй адаптації до суспільства, яке формує її особистість відповідно до існуючої культури. У цій перспективі процес соціалізації виконує функцію адаптації до навколишнього середовища. Цей підхід ґрунтується на поданні суспільства як суб'єкта впливу, а людини як пасивного об'єкта (Е.Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Уайтинг, З. Фрейд та інші).

Другий – стверджує, що людина не просто пасивно пристосовується до суспільства, але активно впливає на свої життєві ситуації в процесі власного розвитку. Цей підхід можна розглядати як суб'єктно-суб'єктний, оскільки він дозволяє трактувати соціалізацію як розвиток людини в процесі

освоєння і передачі культури, а також його взаємодії з природними і цілеспрямовано створюваними умовами життя на різних етапах віку (А. Мудрик).

Соціалізація – це процес, що включає в себе, двосторонні відносини, щодо засвоєння особистістю соціального досвіду у процесі включення в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; а також процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активного включення в соціальне середовище (Г. Андреева [2]).

Соціалізація – багатоаспектний процес, що складається з біологічних передумов, взаємодію з соціальним середовищем через: соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків і т.д., активна перебудова соціального навколишнього світу; всебічний і гармонійний розвиток людини [38].

Під терміном «соціалізація» розуміється динамічна психосоціальна структура, яка забезпечує включення і відображення різних впливів на індивіда в процесі його розвитку [21].

Процес соціалізації визначається як соціальний розвиток особистості, залежне від взаємодії з соціокультурним середовищем, а також від адаптації та самореалізації з урахуванням індивідуальних можливостей. Основні компоненти соціалізації включають [1]:

- формування світогляду і свідомості людини через засвоєння соціальних цінностей, мови і соціальних ідеалів;
- оволодіння еталонними нормами поведінки і основними культурними правилами, прийнятими в конкретному суспільстві;
- самореалізація в соціальному оточенні і засвоєння соціальних ролей;
- накопичення соціально прийнятних стереотипів поведінки.

Соціалізація розглядається як сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, через які індивід засвоює систему знань і

цінностей, що дозволяє йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Цей процес включає не тільки виховання в широкому сенсі, а й спонтанні процеси, що впливають на формування особистості [11].

Соціальна ситуація розвитку описує особливу взаємодію між дитиною і навколишнім соціальним середовищем, що відповідає її віку, а також сприяючи формуванню вікових психологічних новоутворень і визначає основні форми і напрями розвитку особистості. Якість соціальної ситуації розвитку визначає специфіку соціалізації через вплив зовнішніх умов і внутрішніх реакцій індивіда на навколишнє середовище [7].

Багато дослідників в області психології і педагогіки звертають увагу на проблему соціального розвитку особистості в процесі онтогенезу. Індивідуальна схильність до нього, обумовлена онтогенезом, є характерною рисою людини, починаючи з її народження і взаємодії з природним соціальним середовищем. Процес соціалізації та індивідуалізації особистості ґрунтується на освоєнні двох сторін діяльності: предметного середовища і області людських стосунків (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін).

Розглянемо декілька підходів до поняття «соціальний розвиток».

Соціальний розвиток особистості розуміється як процес засвоєння набору програм діяльності та поведінки, а також активного відтворення індивідом соціального досвіду [38].

Д. Фельдштейн зазначав, що соціальний розвиток являє собою процес засвоєння дитиною об'єктивно заданих норм суспільства, утвердження себе як соціального суб'єкта. Воно є складним і суперечливим явищем, що відображає постійну суперечність між соціалізацією та індивідуалізацією [43].

Соціальна компетентність являє собою цілісну якість особистості, що склалося в процесі освоєння соціальних взаємин на різних етапах соціальної взаємодії. Вона включає в себе необхідні знання, досвід і здібності,

сформовані в процесі соціалізації, що дозволяють людині адаптуватися в суспільстві і ефективно взаємодіяти в ньому.

Уміння і навички являють собою здатність виконання певної дії. Вони розрізняються ступенем оволодіння конкретними діями. Деякі дослідники вважають, що навички передують умінням (Є. Бойко, Б. Ломов та ін.).

У межах діяльнісного підходу вміння розглядається як здатність швидко, точно і свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань і набутих навичок. Вони відносяться до навичок як програма дій до їх реалізації.

1. Вміння, на відміну від навичок, припускають різні варіанти дій. Б. Ломов вважає, що вміння – це система знань плюс система навичок, вони проявляється при вирішенні нових завдань; навик використовується стереотипно (відмінність діяльнісного вміння від операційного досвіду мається на увазі) [32].

З точки зору операційного підходу вміння розглядається як здатність до дії, але при цьому ще не досягла вищого рівня сформованості. Це проміжний етап освоєння нового способу дії, заснований на певному правилі, але ще немає достатнього рівня автоматизації. Однак між вміннями і навичками існує тісний взаємозв'язок. Окремі вміння в процесі багаторазового виконання автоматизуються і перетворюються в навички.

Існують перцептивні, інтелектуальні та рухові навички. Перцептивні навички являють собою автоматизоване сенсорне відображення властивостей і характеристик добре знайомих об'єктів. Інтелектуальні – являють собою автоматизований спосіб вирішення завдань, що раніше зустрічалися. Рухові навички являють собою автоматизований вплив на зовнішній об'єкт, що раніше багаторазово виконувалося. Рухові навички включають перцептивні та інтелектуальні навички та регулюються ними [35].

Ключовим аспектом діяльності є навик, який формується через повторення і стає автоматизованим компонентом процесу. Відповідно до словника професійно-педагогічних понять, навик являє собою інтегральну частину діяльності, яка характеризується високим рівнем засвоєння, коли окремі дії стають автоматизованими [35].

Навик являє собою здатність до свідомого і автоматизованого дії, що досягла вищого рівня формування, без усвідомлення проміжних кроків. Згідно Б. Ломову і С. Рубінштейну, навички являють собою автоматизовані компоненти свідомого дії, які формуються в процесі її виконання. Факт того, що певна дія стає навиком, означає, що індивід в результаті вправ набуває можливості виконання цієї операції без активного усвідомлення [33].

Навички є основою будь-якої діяльності, хоча жодна з вищих форм людської діяльності не обмежується їх набором. У міру засвоєння вони стають автоматизована операція і включаються в свідому діяльність людини і після чого починають виконуватися автоматично. Автоматизовані навички є важливою частиною діяльності, спрямованої на усвідомлену мету, і формуються в процесі виконання цієї діяльності. Для повної автоматизації необхідно, щоб окремі завдання, що виконуються в межах дії, були включені в більші завдання [33].

Соціальні навички – це сукупність методів та підходів до соціальної взаємодії, які людина опановує протягом життя та використовує в суспільстві для встановлення рівноваги з іншими. Критично важливі соціальні навички являють собою зовнішні прийоми, що забезпечують адекватне соціальну поведінку дитини, дозволяючи їй ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми і досягати соціальних цілей в повсякденному житті [35].

Вони включають когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Когнітивний компонент складається із знань про норми і правила поведінки в суспільстві; емоційний – прийняття норм і правил поведінки, позитивне

ставлення до себе та інших; поведінковий компонент – засвоєння норм і правил поведінки, що виражаються в здатності домовлятися, враховувати інтереси і почуття інших, здатність до емпатії [35].

Навик оволодіння соціальними навичками в потрібний момент дозволяє дитині набувати соціальний досвід, засвоювати норми і правила поведінки в суспільстві, застосовувати отримані соціальні знання в різноманітних життєвих ситуаціях, сприяючи своєчасному розвитку в суспільстві і успішній адаптації в цілому.

У процесі аналізу літературних джерел про проблему соціалізації привертають увагу дослідження, що розглядають первинну і вторинну соціалізацію. Люди та навколишнє середовище виступають ключовими факторами соціалізації. Період дитинства розглядається як час первинної соціалізації, яка здійснюється близькими родичами (батьками, бабусями, дідусями та іншими людьми з найближчого оточення) на ранніх етапах розвитку, що сприяє повноцінній інтеграції дитини в суспільство. Вторинна соціалізація, що здійснюється в дошкільних закладах освіти, школах та інших соціальних інститутах, дозволяє людині в процесі соціалізації освоїти нові аспекти суспільного життя. З часом відзначається зростання впливу факторів вторинної соціалізації на формування особистості (П.Бергер, Т. Лукман).

Оцінка педагогічних аспектів теорії соціалізації представлена в різних підходах: соціологічному, факторно-інституціональному, інтеріоризаційному, інтраіндивідуальному [44].

Згідно з думкою більшості вчених, процес освоєння соціальних навичок починається з самого народження і триває протягом усього життя, при цьому соціальний досвід відіграє ключову роль у розвитку вищих психічних функцій.

Погляди на проблему соціалізації і формування соціальних навичок є складними і неоднозначними. Передача культурно-історичного досвіду

наступному поколінню є невід'ємним фактором для забезпечення сталого розвитку суспільства. В межах концепції Ж.Піаже особлива увага приділяється вивченню поняття «соціалізація». Науковець розглядає соціальні відносини з двох сторін: дорослий, що передає культуру суспільства, і діти, які взаємодіють один з одним. Незважаючи на те, що дитина перебуває в соціальному середовищі з самого початку свого життя, процес соціалізації відбувається плавно. У віці від 2 до 7 років у дитини ще не сформований достатній соціальний досвід, навички продуктивної взаємодії та усвідомлення власної особистості. Інтелектуальні здібності та моральні принципи поступово формуються. Ж. Піаже визначає соціалізацію як процес адаптації до соціального середовища, що включає в себе засвоєння навичок ефективної взаємодії, співпраці та узгодження з точкою зору оточуючих [10].

Важливою умовою успішної соціалізації і своєчасного формування соціальних навичок у дитини є органічне дозрівання, що сприяє його «вростання в цивілізацію». У культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського відображено взаємодію біологічних і соціальних факторів. На його думку, соціалізація і культурний розвиток являють собою єдиний процес. Він підкреслює, що «вищі психічні функції є результатом соціального, а не біологічного розвитку». Етапи психічного розвитку дитини, згідно Л. Виготському, сягають від зовнішнього до внутрішнього, від соціального до індивідуального, через засвоєння культурних форм поведінки [6].

Теорія Л. Виготського про «зону найближчого розвитку» відображає провідну роль навчання і виховання в розвитку дітей. Цей підхід не орієнтований на рівень актуального розвитку, а на потенційний рівень розвитку, який знаходиться на стадії формування. Ряд вітчизняних дослідників, таких як Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія

і Д. Ельконін, вказують на провідну роль освіти, що спирається на вчення про сензитивні періоди в психічному розвитку дитини.

О. Леонт'єв, обговорюючи роль накопичення соціального досвіду, підкреслював, що предметна діяльність дитини є ключовим фактором його розвитку, при цьому вплив середовища і спадковість впливають на варіанти цього процесу в межах норми. Реагуючи на вплив навколишнього середовища, дитина використовує адаптивні соціальні механізми, що дозволяють їй не тільки змінюватися самій, але і змінювати навколишній соціальний простір. Діяльнісний підхід, розроблений О. Леонт'євим і його послідовниками, акцентує увагу на «провідній діяльності», що розуміється як діяльність, що визначає основні зміни в психічних процесах дитини на даному етапі її розвитку. В ході спілкування з оточуючими і виконання спільних дій дитина засвоює соціальний досвід [23].

Дослідження Л. Божович продовжили дослідження Л. Виготського в області формування особистості в онтогенезі як послідовного дозрівання вікових новоутворень, що відображають особистість і самосвідомість дитини. Поняття «внутрішня позиція» і «спрямованість» особистості, включаючи систему потреб і прагнень, відображених в переживаннях і модифікованих під впливом зовнішнього середовища з урахуванням попереднього досвіду, визначають сенс потреби та мотиваційної сфери особистості на кожному віковому етапі.

Дослідження Д. Ельконіна, що розглядає психічний розвиток особистості як єдиний процес формування її в системі «дитина в суспільстві», мають важливу роль для психології. Він обговорює систему «дитина – суспільний предмет» і «дитина – суспільний дорослий», що дозволяють опанувати суспільно вироблені способи використання навколишніх предметів і включитися в різні види громадської діяльності. Гіпотеза про періодичність процесів психічного розвитку, висунута

Д.Ельконіним, вказує на залежність вікового періоду від типу провідної діяльності [46].

Багато дослідників підкреслюють, що спілкування відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини, сприяючи розвитку предметної діяльності, когнітивних і емоційних процесів. Воно між дитиною і дорослим проходить від емоційного спілкування до ситуативно-ділової форми в процесі практичної діяльності з предметами навколишнього світу, спрямованої на засвоєння суспільно вироблених способів використання предметів. У діях дитини слід враховувати і комунікативну, і предметну сторони. У процесі спілкування діти засвоюють соціальний досвід і накопичують культурно-історичний.

Б. Ломов підкреслює, що в процесі спілкування, що пов'язаний з діяльністю, людина засвоює досвід, розроблений людством. Саме під час спілкування формується система рівноправних відносин між людьми. Тільки через такі відносини відбувається формування особистості, як зазначає М. Бобнева. Особливий набір соціальних якостей людської індивідуальності формується й успішно проявляється в процесі взаємодії з оточуючими, згідно Є. Ільєнкова.

Процес соціалізації та засвоєння соціальних навичок має історичний контекст, який підкреслює зміну соціально-економічної структури суспільства. Він визначається комплексом суспільних відносин і не є простим застосуванням готових соціальних форм, а відбувається у процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

Питання про механізми соціалізації представляється складним і підлягає дискусії. Різні вчені пропонують різні підходи до основних механізмів соціалізації. Серед них є процедура візуального навчання, імітація, ідентифікація (А. Бандура), механізм навчання (Л. Обухова), процес наслідування (Л. Виготський, Ж. Піаже, Г. Тард), прогресивна взаємна адаптація, організована діяльність індивіда через конкретні

соціальні ролі (Т. Парсонс), зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції (О. Петровський), розвиток знаково-символічної діяльності в онтогенезі (Л. Виготський, В. Мухіна) та інші.

Система відносин між дитиною і соціальним середовищем, що сформувалася на конкретному віковому етапі, є основним фактором, що визначає зміст і напрям процесу соціалізації, з урахуванням основних вікових новоутворень та індивідуальних особливостей. На початкових етапах розвитку, рефлексорна регуляція є важливим механізмом соціалізації. Наслідування грає ключову роль в засвоєнні соціального досвіду і суспільно сформованих способів поведінки. Наслідування відбувається в результаті емоційно підкріпленого контакту з близькими дорослими, ґрунтуючись на емоційному наповненні [28].

Спостереження являє собою один з методів соціалізації, що сприяє своєчасному освоєнню соціальних навичок. Дорослі грають роль регуляторів поведінки, висловлюючи своє схвалення або заборони на основі доброзичливого ставлення до дитини. Відзначається значна роль сім'ї як основного інституту соціалізації дітей молодшого віку. Саме в родині формуються первинні навички сприйняття соціальних моделей поведінки і адекватної реакції на них відповідно до загальноприйнятих норм [28].

Значимість оволодіння знаково-символічними засобами для засвоєння соціального досвіду підкреслюється різними науковцями. У процесі суспільного життя формується складна система психологічних зв'язків, в якій знаки відіграють роль штучно створених стимулів, спрямованих на вплив на поведінку. Оволодіння знаковими засобами взаємодії з навколишнім світом відбувається в процесі культурного розвитку спілкування, де центральне значення набуває мовлення.

Аналіз різних літературних джерел показує, що немає єдиної думки щодо тлумачення термінів «соціалізація» і «соціальні навички». Приклади яскраво демонструють всю складність і багатогранність вивчення проблеми

соціалізації, формування соціальних навичок, а також неоднозначність в інтерпретації і розумінні самих понять. Однак, зазначається єдність у визначенні закономірностей основних механізмів процесу соціалізації.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями на рівні початкової освіти

Згідно А. Аксьонової, В. Воронкової і Є. Худенко, інтелектуальні порушення являють собою стійке і виражене недорозвинення когнітивної функції, викликане дифузним органічним ураженням центральної нервової системи (ЦНС). Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКБ-11), існує чотири ступені інтелектуальних порушень: легка (IQ - 69-50), помірна (IQ - 50-35), важка (IQ - 34-20) і глибока (IQ<20) [34].

Діти з інтелектуальними порушеннями мають постійні розлади і недорозвинення всіх психічних процесів, таких як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, просторові уявлення і мовлення. У них відсутні базові навички для навчальної діяльності, і розвиток їх емоційної сфери відбувається дуже повільно. Відмічаються труднощі у формуванні елементарних навичок самообслуговування [34].

Школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються недостатньою мотивацією і пізнавальними здібностями, що перешкоджає їх ефективності і ускладнює засвоєння знань і навичок. Тому методика корекційного навчання для таких дітей повинна враховувати особливості їх психофізичного розвитку та індивідуальні можливості, забезпечуючи спеціальну організацію навчального процесу і дбайливий режим проведення занять.

Згідно А. Аксьонової, В. Воронкової і Є. Худенко, у дітей з інтелектуальними порушеннями зазвичай мовлення починає розвивати пізніше, і чим більш виражений ступень, тим повільніше відбувається оволодіння мовою. Час між першими словами і формуванням фразового

мовлення у зазначеній категорії довше, ніж при нормотиповому розвитку. Порухення всіх аспектів мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ускладнює розвиток зв'язного мовлення. Основним і стійким дефектом є порушення розуміння сенсу. Діти з досліджуваної категорії реагують на інтонацію раніше, ніж починають розуміти звернене до них мовлення. У результаті питання, накази і вказівки довгий час не викликають відповідних реакцій у дітей. С. Забрамна і Т. Ісаєва відзначають, що неправильне розуміння звернутого мовлення негативно позначається на формуванні фонематичного слуху в учнів з інтелектуальними порушеннями, що ускладнює їх мовленнєвий розвиток [19].

Школярі з інтелектуальними порушеннями часто не можуть чітко сприймати слова, які містять схожі за звучанням фонем, і не здатні розрізнити або запам'ятовувати їх значення. Таким дітям важко вловлювати ненаголошені або недостатньо виразні закінчення, що ускладнює засвоєння лексичної та граматичної структури мови. Згідно Є. Мальцевої, у дітей цієї категорії спостерігається недостатній розвиток аудіального сприйняття мовлення і розрізнення звуків. Довгий час діти зазнають труднощів з розумінням категорій роду і відмінків [17].

Учні з інтелектуальними порушеннями часто мають монотонне і малоемоційне мовлення, яке позбавлена тонких нюансів. З темпом воно може бути як уповільнене, так і прискорена. Їх словниковий запас обмежений, переважає пасивний словник, а активний характеризується відсутністю багатьох узагальнюючих та абстрактних слів. Діти часто не знають назв багатьох повсякденних предметів. Спостерігається обмеженість у використанні дієслів, що позначають способи пересування тварин, а також обмежений запас слів, що описують ознаки предметів. Вони часто не можуть співвідносити слово з конкретним предметом, використовують

заміни слів за семантичною подібністю або з недостатньо чітким значенням [3].

Перехід до самостійного мовлення для цих дітей представляє значні труднощі. Їх діалогічне мовлення зазвичай неповноцінне, а відповіді можуть бути відтворенні ехолалічно або мати відтінок неадекватності. Діти рідко задають питання через несформованість інтересів й інертність. У них також виникають труднощі при спробі скласти розповідь на задану тему, а саме спрощено передають зміст тексту, порушуючи послідовність подій [3].

Досліджуваній категорії учнів важко дотримуватися словесних інструкцій і складати зв'язні висловлювання. Вони часто втрачають логіку і послідовність розповіді. В цілому, без спеціального корекційного навчання і виховання ці діти зазвичай досягають шкільного віку з істотними порушеннями в мовленнєвому розвитку.

Відчуття і сприйняття зберігаються в цілому, хоча вони також відрізняються недостатньою точністю і бідністю, що ускладнює повноцінну орієнтацію в навколишньому середовищі. Однак регулярні фізичні вправи можуть покращити якість відчуттів та сприйняття.

Також вони мають труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, виділенні істотних ознак об'єкта, порівнянні різних предметів і виділення частин з цілого і навпаки. Ті, у кого діагностовано легкий ступінь інтелектуальних порушень, виявляють слабкість в регуляторному мисленні. Це проявляється у виконанні завдань не за інструкцією або без плану і в труднощах прослуховування інструкцій. Однак правильна корекційна робота може частково усунути цей недолік.

Увага в досліджуваній категорії учнів також відрізняється нестабільністю і сповільненістю перемикання. Довільна увага порушена, що пов'язано, в першу чергу, з ослабленням волевого контролю. Уявлення школярів з інтелектуальними порушеннями часто виявляються бідними, недиференційованими і фрагментарними. Їх уява примітивна, неточна і

схематична. Всі ці особливості психічних процесів і вищої нервової діяльності, а також емоційно-вольової сфери визначають специфічні риси особистості. Студенти також виявляють примітивні інтереси, потреби та мотиви діяльності, а також непропорційні конфлікти з неадекватними поведінковими реакціями.

У дітей характерні порушення емоційно-вольової сфери: слабо розвинені емоційні якості і воля, нездатність контролювати свої бажання, організувати себе і володіти навичками елементарної трудової діяльності. У них також виникають порушення в моториці і координації рухів. Багато з них мають труднощі з ходьбою, бігом, стрибками, а також з виконанням завдань, пов'язаних зі зміною пози, і деякі з них можуть мати труднощі з утриманням предметів, таких як ложка або чашка. Багато з них можуть також мати труднощі з освоєнням навчальних програм в спеціальних дошкільних установах.

Б. Пузанов і Н. Коняєва відзначають, що увага у школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується низькою стійкістю і меншою концентрацією. Вони не можуть утримувати увагу на одній діяльності протягом тривалого часу, легко відволікаються, якщо не бачать реакції своїх однолітків. Однак з віком рівень розвитку уваги поліпшується. У початкових класах вони виявляють нестабільність уваги, що виражається в частій зміні положення голови і напрямків рухів при виконанні завдань [18].

Відповідно до думки Є. Слеповича і О. Полякова, для успішного навчання необхідно мати досить розвинені уявлення і уяву. У школярів з інтелектуальними порушеннями характерним є те, що їх уявлення мають недостатню зв'язність, сильно залежать від сенсорного досвіду і ситуаційних впливів. Їх розуміння навколишнього світу часто неповне і недостатньо точне, що проявляється в неточності і поверхневості знань про

навколишній світ. Наприклад, їх уявлення про природу можуть часто позбавлятися таких важливих ознак, як колір, форма і величина [35].

Таким чином, при аналізі психолого-педагогічної характеристики учнів з інтелектуальними порушеннями на початковій ланці освіти виявляється слабкий розвиток мовлення, а також складності у встановленні взаємин з оточуючими людьми. На додаток до цього, вони стикаються з проблемами в розвитку пам'яті і уяви, що є основою під час формування соціально-побутових навичок.

1.3. Особливості формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту

Навички є повністю автоматизованими компонентами умінь, які реалізуються на несвідомому рівні контролю, схожі на інстинкти. Також вони може являти собою автоматизований елемент дії, який включає в себе певну свідому мету.

Навички утворюють складну систему, взаємодіючи між собою різними способами: узгоджено або в протидії, злиттям або інтерференцією. У процесі остаточної автоматизації інтерференція зменшується або зникає.

Основним значенням у формуванні навичок є їх перенесення – застосування тих, що були сформовані в процесі виконання одних видів діяльності, в інших областях. Для успішного перенесення необхідно прагнути, щоб він став узагальненим, універсальним і узгоджувався з іншими.

Соціально-побутові навички, згідно І. Агаєвої, включають в себе знання і вміння, пов'язані з самостійною організацією поведінки і взаємодії з оточуючими в різних соціальних ситуаціях. У широкому сенсі соціально-побутова орієнтація означає вміння адаптувати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях, що виходять за межі навчальних або професійних сфер діяльності без сторонньої допомоги [28].

У дитячому віці особливо сензитивний період для формування навичок самообслуговування. Надалі процес розвитку дозволяє закріпити і розширити всі набуті навички.

Перехід управління діяльністю або її окремими компонентами на підсвідомий рівень регуляції і досягнення автоматизму є фізіологічною основою для формування навичок. Утворення умовно-рефлекторних зв'язків і розвиток динамічних стереотипів є фізіологічною основою для соціально-побутових навичок. Навички самообслуговування характеризуються соціальною спрямованістю, де діти освоюють соціально прийнятні правила поведінки. Вплив близького оточення, педагогів і фахівців, а також обстановки істотно впливає на їх формування. Стійкість і адаптованість, у свою чергу, залежать від віку, на якому починається робота, і емоційного ставлення дитини до запропонованих вправ.

Процес формування навичок самообслуговування включає залучення дітей до організованих форм суспільно корисної роботи, мета якої полягає в передачі досвіду і залученні дітей до трудової діяльності. Сюди відносяться соціальні навички, такі як навички самообслуговування, гігієни, побуту (наприклад, вміння одягатися і роздягатися самостійно, прибирати свої речі, чистити зуби і т.д.).

На відміну від більш легкого ступеня інтелектуальних порушень, основною метою трудової діяльності дітей з помірним і тяжким ступенями є розвиток самостійності, а не створення продукту з об'єктивною цінністю для суспільства.

У дітей із зазначеної категорії часто спостерігаються характерні симптоми, що обмежують їх соціальну адаптацію, навчання та взаємодію з однолітками, а саме [16]:

- виражені труднощі в соціально-емоційній взаємодії;
- проблеми з плануванням власних дій і поведінки, а також поведінкові порушення, які проявляються в різному ступені;

- відсутність контакту з оточуючими, відсутність ініціативи в спілкуванні;
- необхідність спеціально організованого освітнього середовища, спеціальних методів і підходів у навчанні та психолого-педагогічному супроводі.

Для успішного застосування навичок в повсякденному житті необхідна повна автоматизація таких компонентів, як вміння, орієнтування і навик. Уміння являє собою метод виконання дії, якими повністю опанував суб'єкт. Це включає в себе сукупність знань і навичок, а також ймовірність відтворення дій не тільки в звичних, але і в мінливих умовах. Це сприяє розвитку прагнення до цілеспрямованої і результативної діяльності.

Орієнтування являє собою складну діяльність індивіда, яка здійснюється в кілька етапів [38]:

- 1) дії, спрямовані на ознайомлення з інформацією для формування первинних уявлень про майбутній процес.
- 2) зіставлення необхідних умов з фактичними для реалізації запланованої дії.
- 3) розумова операція, що здійснює порівняння передбачуваного і фактичного результату.
- 4) усунення розбіжності внаслідок відмінностей між бажаним і отриманим результатом.

У разі нормотипового розвитку соціально-побутові навички формуються природним чином в процесі спостереження за поведінкою дорослих в повсякденному житті. Дитина часто просить дорослого показати йому необхідну операцію для імітації дій, демонструючи тим самим свою самостійність в досягненні бажаного результату. Поступово вона засвоює вимоги суспільства, незважаючи на виникаючі труднощі та індивідуальні особливості [38].

У дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень зазвичай відсутня мотивація до освоєння соціально-побутових навичок і їх

застосування. Це пов'язано з порушеною взаємодією з навколишнім світом, відсутністю емоційного залучення та ініціативи з боку дитини.

Очевидно, що діти з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень вимагають комплексного розвитку емоційної сфери, вищих психічних функцій і взаємодії з навколишнім світом. У таких випадках навички самообслуговування, закріплені в різних побутових ситуаціях, можуть бути найбільш ефективно узагальнені.

Повсякденні життєві навички являють собою ключову область адаптивної поведінки, необхідної для самостійного функціонування в соціальній, комунікативній і руховій сферах, а також в повсякденному житті, відповідного віку. Діти з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень мають більш значну розбіжність між їх адаптивною поведінкою та розумовим розвитком, ніж діти з іншими затримками розвитку. Ці порушення в повсякденних життєвих навичках можуть посилюватися з часом.

Для дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень особливості психічного розвитку (наприклад, низький рівень розвитку пам'яті, уваги, стереотипність і ригідність поведінки, а також відсутність навички імітації) можуть ускладнювати освоєння соціально-побутової орієнтації. Складнощі в навчанні соціально-побутовим навичкам в значній мірі пов'язані з порушеннями взаємодії з оточуючими, а також труднощами з довільним концентруванням уваги і порушеннями в мотиваційній сфері [8].

Розвиток соціально-побутової орієнтації у дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень вимагає спеціально організованих дій, що враховують структуру і особливості їх дефекту. Однак більшість батьків зазначеної категорії дітей не повідомляють про складнощі, з якими стикаються при навчанні дітей повсякденним навичкам, оскільки їм легше виконати ці завдання замість своєї дитини. Нормотипові діти у віці 3 років

захищають свою самостійність і протестують проти втручання. У той же час діти з досліджуваної категорії прагнуть привернути увагу дорослих, щоб вони створили для них відчуття успіху.

Діти з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень часто не можуть самостійно засвоїти навіть найелементарні навички повсякденного життя. Крім того, у них утруднене перенесення набутих навичок в нові і незвичні умови. З віком у процесі корекційної роботи прояви порушення пізнавальної емоційно-вольової сфери можуть бути частково скориговані, але стає все більш очевидною непридатність дитини до повсякденного життя і виконання базових дій самообслуговування. Порушення інтелектуальної сфери охоплює різні галузі життя і діяльності дитини: навчання, соціальна взаємодія, особливо побутову сферу. Зазначена категорія дітей відчувають труднощі у виконанні таких простих повсякденних дій, як миття рук, одягання на прогулянку, накладання їжі на тарілку, відвідування магазину. Часто вони висловлюють свої почуття небажаною поведінкою, агресією. Зіткнення з цими труднощами змушує батьків відмовлятися від самостійного навчання дитини і відвідування громадських місць.

Більш того, ці труднощі обмежують коло спілкування як для дитини, так і, перш за все, для її батьків, так як оточуючі часто не в змозі прийняти таку поведінку. Це може перешкоджати загальному психічному розвитку дитини. Якщо будь-яка психічна функція або навик не почати формувати у зазначеної категорії вчасно, то завдання по корекції стають значно складнішими для батьків, педагогів і психологів. Потреби в догляді за дітьми з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень є значними і впливають на найближче оточення, таке як батьки, брати і сестри, старше покоління, вимагаючи значних ресурсів суспільства.

Для досягнення більш високого ступеня самостійності в освоєнні різних навичок самообслуговування необхідно:

- визначити поточний стан розвитку кожної навички;
- визначити найближчі завдання в навчанні конкретної дитини.
- проводити тренування дій в межах кожної навички.
- встановити індивідуальну систему допомоги, заохочення і контролю.
- оцінити ефективність навчання.

Повсякденні життєві навички сприяють зміцненню самостійності в життєдіяльності.

Можна виділити наступні рекомендації, які слід дотримуватися для ефективного формування соціально-побутових навичок:

1. Основа навчання – емоційна взаємодія з дитиною, прийняття її індивідуальних особливостей, специфічних інтересів і проявів.
2. Грамотне дозування навантаження, поступове співвіднесення його з внутрішнім ритмом.
3. Необхідно з раннього віку навчати дітей елементарним навичкам самообслуговування.
4. Важливо виділити один конкретний навик, не намагатися формувати все відразу.
5. Необхідно створювати ситуації успіху для формування мотивації та інтересу.
6. Дорослому важливо бути послідовним у своїх вимогах і реакціях. Необхідна чітка і постійна послідовність дій.
7. Важливо використовувати спонтанний інтерес дитини до предметів навколишнього світу. В цьому випадку необхідно проявити гнучкість і мобільність для підтримки проявлених емоцій.

Кожна дитина з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень унікальна. Вони можуть відрізнятися один від одного за ступенем порушень взаємодії, проблем поведінки, рівнем інтелектуального розвитку. Багатьох об'єднує непридатність до повсякденних ситуацій і труднощі перенесення накопичених знань на реальне життя. Варто відзначити, що при

зверненні до фахівців багато батьків в першу чергу ставлять проблеми в мовленнєвій та інтелектуальній сферах. Однак нездатність дитини з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень в соціально-побутовій сфері ускладнює її самостійне існування в суспільстві і створює значні труднощі як для неї, так і для її найближчого оточення.

Розвиток навичок самообслуговування в суспільстві являє собою одну з важливих завдань в роботі з дітьми з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень. Якість їхнього життя і їх близьких безпосередньо залежить від ефективності цього процесу. На відміну від нормотипового розвитку, де увага зазвичай зосереджена на розвитку інтелектуальних здібностей і подоланні поведінкових труднощів, соціально-побутова адаптація розглядається як другорядне завдання. При відсутності цих навичок відповідно до віку, діти можуть придбати їх в майбутньому самостійно.

Однак у дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень, через особливості їх пізнавальної сфери, існують значні перешкоди при формуванні соціально-побутових навичок. Ці складності пов'язані з порушенням здатності до контакту, планування діяльності, труднощами в освоєнні нових видів діяльності і відсутністю навичок імітації.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Організація і методика констатувального експерименту

Мета початкового етапу експерименту полягала у визначенні рівня засвоєння соціально-побутових навичок в учнів початкових класів з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень. Результати вимірювалися за допомогою стандартизованих оцінок, якісних даних, шкал, заповнених батьками або педагогами (або обома) і спостережень за поведінкою, що проводилися в різних сценаріях протягом трьох тижнів: на корекційних заняттях, на перервах, на прогулянках і у вільний час.

На початковому етапі діагностики проводилася оцінка рівня засвоєння соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень з використанням методики Г. Зак «Методика обстеження соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку» [29]. Вибір методики для дітей дошкільного віку обумовлювався пізнавальними можливостями досліджуваної категорії учнів. Під соціально-побутовими навичками розумілися навички в соціальній сфері (навички самообслуговування і культурно-гігієнічні) і побутовій сфері (наприклад, вміння повісити одяг на стілець або прибрати одяг в шафу). На підставі аналізу отриманих даних і певних критеріїв оцінки були виділені рівні сформованості соціально-побутової адаптації.

На другому етапі діагностики була проведена наочна оцінка розвитку навичок учасників. Особлива увага приділялася блоку самообслуговування, що включає такі підгрупи, як харчування, роздягання і одягання, відвідування туалету і умивання. Інтерпретація результатів вказала на необхідність посиленої корекційної роботи, особливо в областях "роздягання і одягання" і "відвідування туалету і умивання".

Ми провели практичне дослідження, щоб визначити, наскільки учні з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень засвоїли соціально-побутові навички. У процесі дослідження використовувалися наступні методи:

- бесіда;
- анкетування;
- спостереження.

Для оцінки рівня засвоєння соціально-побутових навичок застосовувалися діагностичні методики:

Використовується методика "соціограма" в РАС-SP згідно з третім виданням Х. Гюнцбурга. Головна мета полягає у виявленні рівня розвитку дітей з множинними порушеннями і оцінці динаміки їх навичок. Цей метод являє собою формуляр карти спостережень, який заповнюється батьками, педагогами або фахівцями, які працюють з дітьми.

Оцінка навичок проводиться в чотирьох областях: самообслуговування, моторика, сприйняття і мовлення, соціальна пристосованість. В межах дослідження було детально проаналізовано блок самообслуговування, що включає такі підгрупи, як харчування, гігієна, одягання.

Візуальне представлення методики в радіальній формі дозволяє наочно оцінити рівень розвитку навичок. Сформовані навички відзначаються синім кольором, частково сформовані – помаранчевим, а несформовані – сірим. При подальшій діагностиці новоутворенні навички відзначаються червоним кольором.

Використання зазначеної методики надає інформацію про темп розвитку дитини, виявляє ті області, що найбільш активно розвиваються, а також допомагає визначити сензитивний періоди, протягом яких адаптаційна робота з дитиною може бути більш інтенсивною.

Використовувалась методика оцінки соціально-побутових навичок, розроблена Г. Зак (додаток А). Основна мета полягає у визначенні рівня оволодіння соціально-побутовими навичками [29].

Ця методика включає в себе три групи, кожна з яких складається з питань або конкретних завдань, спрямованих на оцінку:

I. знань дітей про себе і навколишній світ.

II. розвитку дрібної моторики.

III. сформованості соціально-побутових навичок.

Кожна група має свої параметри і критерії, які в сукупності визначають підсумковий бал, відповідний конкретному рівню розвитку соціально-побутових навичок.

Результати оцінюються за наступною шкалою:

I рівень – повне оволодіння соціально-побутовими навичками.

II рівень – часткове оволодіння соціально-побутовими навичками з невеликою допомогою дорослих.

III рівень – навички знаходяться в стадії формування з необхідною допомогою дорослих.

IV рівень – навички тільки починають формуватися з істотною допомогою дорослих.

V рівень – повна відсутність соціально-побутових навичок.

У процесі заповнення анкет батьками також задавалися додаткові уточнюючі питання:

- З ким з близького оточення дитина знаходиться в більш тісному контакті?

- Чи може дитина вчитися чомусь самостійно?

- Які труднощі виникають у навчанні дитини одягатися і роздягатися, участі в домашніх справах, виконанні гігієнічних процедур?

- Чи проявляє дитина бажання освоювати навички самообслуговування?

- На вашу думку, з чим пов'язані можливі труднощі?

- Які методи вже були застосовані в процесі навчання дитини соціально-побутовим навичкам?

Під час обговорення з педагогами і фахівцями, які працюють з дітьми, аналізувалися особливості поведінки досліджуваних, а також проводився огляд педагогічних і психологічних характеристик.

Додаткове спостереження за досліджуваними здійснювалося під час вільної гри і навчальної діяльності, так як поведінка дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень може варіюватися в залежності від ситуації і контексту.

Таким чином, зазначені методи і методики взаємно доповнюють одна одну, дозволяють комплексно оцінити область соціально-побутових навичок кожного випробуваного і відповідають цілям експериментальної роботи і темі дослідження.

Відповідно до нашої мети і завдань дослідження, робота проходила через наступні етапи:

- 1) ідентифікація проблеми та вибір діагностичних інструментів.
- 2) діагностика дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень.
- 3) розробка індивідуальних програм по формуванню соціально-побутових навичок з використанням методів поведінкової терапії.
- 4) контроль виконання програм (супервізія).
- 5) повторна діагностика дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень.
- 6) порівняння отриманих результатів з початковими даними.

У дослідженні брали участь 8 дітей з помірним та тяжким ступенями інтелектуальних порушень 1 класу (5 дівчаток та 5 хлопчиків), їх законних представників (батьки, бабусі, опікуни), а також педагогів та фахівців, які

працюють з дітьми. Вік випробовуваних становив від 6 до 8 років. Діагноз учасників був підтверджений лікарем – F. 71 та F. 72.

Характеристика випробовуваних була складена на основі аналізу психолого-педагогічної документації, матеріалів бесіди з педагогічними працівниками закладу загальноосвіти, де навчається дитина і батьками дітей з особливостями розвитку, а також власних спостережень автора дослідження.

Більшість дітей відвідують навчальні заклади від 4 до 8 годин на день. Багато з них мають порушене почуття безпеки. Характерною є наявність тріади симптомів, які проявляються в різних аспектах: проблеми соціальної взаємодії, спілкування та поведінки. Більшість дітей відчувають труднощі з управлінням своїми емоціями, нездатні проявляти співчуття або розуміння почуттів інших людей.

В школярів також спостерігаються моторні стереотипії та ознаки сенсорної дезінтеграції, такі як змінена чутливість вестибулярної, зорової та слухової систем.

У дітей спостерігається виражена затримка і порушення мовленнєвого розвитку, незалежно від рівня інтелектуального розвитку. Деякі з них не розмовляють зовсім, в той час як у інших спостерігаються обмежені фрази. Деякі демонструють різноманітну вимову, але вона обмежена специфічними проявами, що робить діалог недоступним. У дітей також відзначається знижена пізнавальна активність і емоційна не сформованість. У навчальному закладі діти займаються з логопедом, дефектологом і психологом.

Результати, які засновані на даних про кожного випробуваного представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнююча таблиця результатів випробовуваних по проведеному комплексу методик

| Досліджувані | Оцінка соціально-побутових навичок | Соціограма |
|--------------|------------------------------------|------------|
| А. Л. | 2 рівень | 5 |
| А. К. | 5 рівень | 16 |
| В. К. | 5 рівень | 14 |
| В. Н. | 4 рівень | 13 |
| Д. К. | 2 рівень | 9 |
| Л. Г. | 4 рівень | 12 |
| М. Р. | 4 рівень | 11 |
| М. Э. | 4 рівень | 14 |
| С. С. | 5 рівень | 14 |
| Ю. С. | 4 рівень | 11 |

У графі соціограма вказана кількість несформованих або частково сформованих навичок з блоку самообслуговування.

Була проведена якісна обробка даних кожного випробуваного на основі їх даних. У роботі представлена якісна характеристика одного випробуваного.

Ім'я: А. К.

Дата народження: 10.09.2016

Вік: 7 роки

Діагноз: F. 72

Дата оцінки: початкова – грудень 2022 року / повторна – квітень 2023 року.

У цьому описі представлені результати оцінки рівня сформованості соціально-побутових навичок у А. К., а також поведінкові особливості, які ускладнюють її оволодіння більш складними навичками.

Загальна інформація

А. К. виховується в повній сім'ї, має старшого брата і сестру. У віці 3 років йому було поставлено діагноз F. 72. З 5 років А. К. відвідував ЗДО в першій половині дня (4 години).

Результати спостережень у вільній та навчальній діяльності

А. К. – дуже активна дитина, для нього характерна просторова поведінка. Він легко може розлючуватися, якщо щось йде не за його планом. На дитячому майданчику завжди обирає гойдалки (але іноді може спокійно сидіти на них).

Практично не спілкується з кимось, відмови відтворює відштовхуванням, спілкування обмежене лише потребами дитини. А. К. важко розпізнавати емоції інших людей та реагувати відповідно до них (під час спілкування або у перегляді відеофрагментів).

Він може захоплено чимось займатися тривалий час, якщо це його цікавить (часто перекладає іграшки, працює з електронними пристроями). Любить спостерігати за вмиканням і вимиканням світла, вентилятором – це свідчить про сенсорну дезінтеграцію у вигляді зниженої чутливості зорової системи та потребу в зоровій автостимуляції.

У А. К. виникають складнощі з налагодженням дитячих стосунків. У мовленні присутня ехолоалія, він говорить дуже тихо і невиразно.

Далі спостереження було продовжено за допомогою методики "Соціограма". Була заповнена карта спостережень, яка наочно дозволила оцінити навички А.К. в сфері самообслуговування за трьома групами: їжа, туалет і умивання, роздягання і одягання.

Таблиця 2.2

Карта спостережень «Соціограма», блок самообслуговування

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 21 | | 31 | 39 |
| 19 | 20 | | |
| 17 | 18 | | |
| 15 | 16 | 29 | |
| 13 | | 28 | 38 |
| 11 | 12 | 27 | 37 |
| 9 | 10 | 26 | 36 |

| | |
|------------|---|
| 7 | 8 |
| 5 | 6 |
| 3 | 4 |
| 1 | 2 |
| <i>Їжа</i> | |

| |
|------------------------------|
| 25 |
| 24 |
| 23 |
| 22 |
| <i>Туалет і вмивання</i> |

| |
|----------------------------------|
| 35 |
| 34 |
| 33 |
| 32 |
| <i>Роздягання і одягання</i> |

| | |
|--|-------------------------------|
| | — навичка повністю сформована |
| | — навичка сформована частково |
| | — навичка не сформована |

З використанням зазначеної методики була визначена швидкість розвитку дитини і виділені області найбільш активного прогресу. Було можливо наочно оцінити рівень розвитку соціально-побутових навичок в області самообслуговування. У той час як велика частина навичок повністю сформована в сфері "їжі", спостерігаються значні складності в областях "роздягання і одягання" і "туалет і умивання".

Аналіз методики обстеження соціально-побутових навичок у дітей дозволив оцінити рівень сформованості навичок в наступних областях:

1. Розуміння себе і навколишнього світу - 13 балів.
2. Розвиток дрібної моторики-12 балів.
3. Сформованість соціально-побутових навичок - 37 балів.

На основі аналізу даних відповідно до вищевказаних областей було визначено рівень сформованості соціально-побутових навичок у А.К.: дитина виконує дії, які у незначному ступені полегшують догляд за собою. А.К. потребує допомоги дорослого в типових побутових ситуаціях.

Після аналізу результатів первинної діагностики та бесіди з батьками, педагогами та фахівцями, які працюють з дитиною, була розроблена індивідуальна програма із застосуванням технік поведінкової терапії для розвитку соціально-побутових навичок у А. К.

2.2. Зміст формування соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту

Пропонуємо докладніше описати зміст роботи по корекції і формуванню соціально-побутових навичок.

Для виклику інтересу з боку учнів і встановлення позитивного, емоційно забарвленого спілкування ми намагалися привернути увагу дитини до дорослого. Це включало стимуляцію зорових і слухових реакцій на появу дорослого, а також формування бажання привернути його увагу. Ми також активно використовували різноманітні методи, такі як говоріння з м'яким і ласкавим голосом, використання різних голосових модуляцій і використання пісень, віршів та ігор.

Для зміцнення контакту між дорослим і дитиною ми намагалися встановлювати очі в очі контакт з дітьми, а також стимулювали збільшення тривалості зорового контакту. Дорослі також активно використовували тактильний контакт, приділяючи особливу увагу емоційному забарвленню звернення до дитини. Ми прагнули навчати школярів з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення проявляти різноманітні емоції, відповідні різним ситуаціям соціальної взаємодії, і розвивали їх розуміння інтонаційних звернень оточуючих. Особлива увага також приділялася розвитку диференційованих емоцій у відповідь на дорослого, щоб сприяти психічному розвитку дітей.

Організація пізнання себе включала багато методів, спрямованих на створення позитивного емоційного контексту. Взаємодіючи з дитиною, ми активно використовували ласкаву інтонацію, повертали голову в бік дорослого, який говорить, заохочуючи будь-які емоційні прояви. Ми намагалися вчити дітей називати себе по імені, що сприяло формуванню вербальної самоідентифікації. Особлива увага приділялася впізнаванню власного відображення в дзеркалі, що вказувало на потребу пізнавати себе.

Ми допомагали дітям фіксувати погляд на своєму відображенні, розглядати себе і емоційно реагувати на своє відображення.

Паралельно вивченню відображення, ми вчили ідентифікувати свої частини тіла і обличчя і використовувати вербальні засоби взаємодії для самовираження. Це сприяло формуванню емоційно-ціннісного ставлення до себе і початкового соціального визнання. Наприклад, ми вчили дітей називати свої частини тіла, вказувати на них, а також виділяти свою статеву і вікову приналежність. Ознайомлення з частинами тіла та обличчя здійснювалося поетапно, з урахуванням вікових особливостей дітей. В ігровій формі ми стимулювали дітей звертати увагу на функції кожної частини тіла і обличчя, заохочуючи дітей через жестову або мовленнєву інструкцію. Крім того, робота по впізнаванню власного зображення на фотографіях була важливим кроком у формуванні самосвідомості.

Для формування суспільного досвіду і засвоєння зразків поведінки ми активно залучали дитину в спільні дії з дорослим. Фахівці стимулювали малюків на освоєння різних дій з предметами, створюючи сприятливі умови для їх активної участі. При цьому приділялася особлива увага дітям з обмеженими можливостями кистей і пальців рук, підбираючи для них спеціально адаптовані предмети і матеріали. Дорослі виступали в якості зразка для наслідування, дозволяючи учням вивчати різні способи використання предметів в ігровій формі.

Розвиток дій спочатку відбувалося у поєднанні з діями дорослого, потім переходило до безпосереднього наслідування. Діти вчилися використовувати предмети як інструменти, що формувало базу для розвитку їх предметно-побутової діяльності. Процес засвоєння предметних дій включав в себе перенесення цих дій з одних предметів на інші, що сприяло розширенню уявлень про властивості об'єктів.

У процесі спільної діяльності мовлення дорослого грало ключову роль, керуючи діями дітей і допомагаючи їм усвідомлювати сенс дій з

предметами. Поступово, школярі з інтелектуальними порушеннями ставали здатними виконувати ці дії самостійно і висловлювати їх вербально на доступному рівні.

Ми намагалися розширити кругозір дітей і поглибити їх знання про навколишній світ з метою активізації пізнавальної активності. Щоб розвинути інтерес до предметів навколо них, ми звертали особливу увагу на близькі предмети, стимулювали дії, які розширювали їх сприйняття навколишнього середовища. Наш підхід включав навчання розпізнавати знайомі предмети за мовленнєвими інструкціями. Спочатку дорослий вказував на добре знайомі предмети, які завжди знаходилися в певному місці, а потім діти вчилися знаходити ці предмети незалежно від їх розташування.

Основна увага при вивченні навколишнього світу приділялася знайомству з функціональним призначенням предметів. Ми вчили дітей дізнаватися зображення на картинках і пов'язувати їх з реальними об'єктами, а також виділяти предмети за їх функціональними характеристиками. Крім того, дітей знайомили з угрупованням предметів відповідно до їх функціональних призначень.

Формування навичок адекватної соціальної поведінки здійснювалося через активну практичну взаємодію, що включає різноманітні імітаційні ситуації. Ці ситуації сприяли навчанню дітей різним аспектам повсякденного життя, як матеріально, так і міжособистісно. Вони також допомагали дітям навчитися самостійно встановлювати емоційні, жестово-мімічні і вербальні контакти, що сприяло розширенню їх емоційного досвіду і засвоєнню соціокультурних норм і виразів.

У процесі навчання особлива увага приділялася практичним навичкам, які впливають на соціальну взаємодію. Це включало навчання дітей соціальним нормам та реакціям, які сприяють досягненню бажаного результату. Робота по формуванню уявлень про соціальні явища

здійснювалася у формі ігрових ситуацій, де моделювалися різні соціальні відносини і формувалися навички їх застосування в реальних спілкуваннях з іншими дітьми і дорослими.

Для розвитку навичок ігрової взаємодії ми використовували іграшки, які стимулювали розігрування сценаріїв і дотримання правил гри. Навчання через гру здійснювалося через моделювання дійсності в ігровій формі, а потім переносилося на нові ситуації відповідно до інтересів і потреб школярів з інтелектуальними порушеннями.

Важливим фактором в цьому процесі була присутність ровесників в грі, яке стимулювало учнів до нових відкриттів і дозволяло краще пізнати себе. Це сприяло формуванню самосвідомості. Ефективними методами навчання були не тільки індивідуальні заняття, а й заняття в парі з іншою дитиною.

Важливими аспектами роботи також було формування здатності дитини регулювати свою поведінку відповідно до встановлених правил, розвиток і заохочення використання невербальних і вербальних засобів спілкування, а також вміння використовувати прості етикетні формули і соціальні жести. Особлива увага приділялася закріпленню соціально-прийнятної поведінки та усуненню небажаних соціальних реакцій, таких як прояв агресії.

Для розширення спектру емоційних реакцій ми активно розвивали у дітей навички розпізнавання емоцій оточуючих, а також формували вміння реагувати соціально адекватно в емоційно значущих ситуаціях. У процесі навчання важливим аспектом було орієнтування на емоційний стан оточуючих з використанням емпатії і співпереживання, а також формування навичок вираження емоційних реакцій відповідно до соціально прийнятих норм.

Розвиток навичок самообслуговування і охайності проходило поетапно. На першому етапі створювалася позитивна мотивація,

пояснювалося призначення вміння, а також визначалася послідовність окремих дій. При цьому враховувався рівень функціональних можливостей дрібної моторики пальців рук у дитини. Залежно від рівня розвитку соціальних навичок і володіння знаково-символічними засобами використовувалися різні підходи до навчання, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини.

У процесі навчання акцент робився на вже існуючі у дітей навички, які потім використовувалися для формування більш складних поведінкових ланцюжків. Спочатку дії виконувалися послідовно спільно з дитиною. Поступово вони освоювали вміння на різних етапах виконання дій, починаючи від фізичного супроводу до самостійного виконання.

Процес формування навичок самообслуговування враховував не тільки рухові можливості дітей, а й особливості їх пізнавальної діяльності, зорово-моторної координації, просторової орієнтації і мотивації до оволодіння новими навичками. Ми також помітили, що рівень формування основних компонентів соціального розвитку не завжди співвідносився з рівнем розвитку навичок самообслуговування. Тому при формуванні цих навичок ми враховували індивідуальні особливості кожної дитини, допомагаючи кожному з них на їх рівні розвитку.

Протягом усього процесу корекційно-розвиваючих заходів ми активно співпрацювали з батьками, надаючи їм інформацію про вікові особливості та стадії розвитку дітей. Вони освоювали конкретні методи взаємодії і спілкування з дитиною, що сприяють формуванню психологічних новоутворень відповідно до вікових норм і розвитку основних видів дитячої діяльності.

У ході роботи з батьками надавалася кваліфікована педагогічна підтримка, створювалися умови для їх активної участі у вихованні дітей. Надавалася допомога в створенні сприятливої обстановки для розвитку,

виявленні позитивних якостей батьків, необхідних для успішної взаємодії з дітьми, а також у формуванні впевненого і спокійного стилю виховання.

В межах корекційних занять батькам пропонувалися консультації, практичні заняття, індивідуальні сесії з їх дитиною, а також відкриті обговорення. Консультації були спрямовані на формування адекватного підходу до проблем дитини і організацію активної взаємодії. Основна увага приділялася участі батьків в поточній взаємодії з дитиною, створення спеціального навчального середовища, що враховує потреби кожної дитини і необхідність проведення корекційних занять вдома.

Для підвищення рівня педагогічної компетентності батьків проводилися бесіди і рекомендувалася спеціальна література з питань виховання і навчання дітей. Індивідуальні практичні заняття проводилися в присутності матері з метою навчання її правильній взаємодії з дитиною в доступній формі. Враховувалися методи ефективного педагогічного впливу і встановлення емоційного контакту з дитиною. На підгрупових заняттях батьків навчалися методам взаємодії дитини з однолітками і організації емоційного спілкування. Розроблялися індивідуальні програми розвитку і навчання, що враховували специфічні освітні потреби дитини, а також методи роботи, які підходять для її індивідуального розвитку.

Завдяки активному включенню батьків в корекційну роботу вдалося визначити оптимальні способи співпраці, поліпшити процес соціалізації і розвинути соціально-побутових навичок, а також удосконалити форми і інструменти спілкування, що застосовуються дітьми.

2.3. Результати формувального експерименту

Результати повторної оцінки після реалізації програми повторна оцінка була проведена в квітні поточного року, в процесі якої були використані методики аналогічні первинної діагностики.

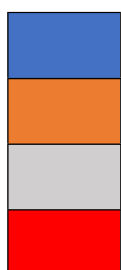
У процесі реалізації програми не було цілеспрямованої роботи на зменшення проявів аутизму, тому бали за шкалою аутизму залишилися колишніми (12 балів за шкалою).

У процесі спостереження за методикою "соціограма" була заповнена карта спостережень, яка дозволила виявити наступні результати: після реалізації індивідуальної програми у А. були сформовані необхідні навички, що забезпечують успішність дитини в сфері самообслуговування. Наочні результати представлені в таблиці 4.

Таблиця 2.3

*Карта спостережень "соціограма", блок самообслуговування
(повторна діагностика)*

| | | | |
|------------|-----------|------------------------------|-----------|
| 21 | | | |
| 19 | 20 | 31 | 39 |
| 17 | 18 | 30 | |
| 15 | 16 | 29 | |
| 13 | 14 | 28 | |
| 11 | 12 | 27 | |
| 9 | 10 | 26 | |
| 7 | 8 | 25 | |
| 5 | 6 | 24 | |
| 3 | 4 | 23 | |
| 1 | 2 | 22 | |
| <i>Еда</i> | | <i>Туалет и умывание</i> | |



навички повністю сформований

навички засвоєний частково

навички не сформований

нові сформовані навички

Спостережна карта допомагає візуально оцінити прогрес і нові навички, що сформувалися в області «туалет і умивання». Наприклад, А. почав використовувати туалетні приналежності вдома. Наступним етапом буде поширення цієї навички на різні повсякденні ситуації, тобто її застосування в різноманітних контекстах, або генералізація.

Інтерпретація повторної оцінки з використанням методики обстеження соціально-побутових навичок у дітей початкової ланки освіти дозволила оцінити рівень сформованості навичок в наступних сферах:

1. Вивчення знань про себе і предметах навколишнього світу – 15 балів.

2. Вивчення розвитку рухової сфери (дрібної моторики) – 12 балів.

3. Вивчення сформованості соціально-побутових навичок – 51 бал. На основі аналізу даних відповідно до вищевказаних областей був виявлений 4 Рівень сформованості соціально-побутових навичок у А.К. Дитина потребує допомоги дорослого, але активно співпрацює з ним, виконує деяку частину дій самостійно, проте вимагає нагадувань і підказок при виконанні окремих операцій.

Узагальнені результати

Наслідком реалізації індивідуальної програми по формуванню соціально-побутових навичок з використанням технік поведінкової терапії було сформовано певне число навичок, які А.К. зміг застосовувати в домашніх умовах. Наприклад, завдання формування навички прибирання посуду була виконана наступним чином: батьки систематично фіксували всі випадки прагнень пересування та перекладання посуду в спеціальний щоденник спостережень; за 2 тижні до початку основного тренінгу у А. К. був обмежений доступ до одного з основних мотиваційних стимулів – невеликий подушці-антистрес у вигляді машини; потім А. К. в певний час обідав, після чого прибирали посуд, узгоджене із записами в щоденнику, і в якості заохочення надавали йому цю подушку. У разі успішного виконання

завдання дитина отримувала додаткове харчове заохочення (його улюблений молочний коктейль), доступ до якого також був обмежений тільки епізодами тренінгу.

Навчання здійснювалося за методикою "ланцюжок навичок", коли кожен окремий навик розбивався на невеликі елементи, які послідовно освоювалися і автоматизувалися, а потім об'єднувалися в послідовність дій. Значущим мотиваційним стимулом була обрана подушка-антистрес, доступ до якої надавався А.К. після успішного виконання потрібних дій.

Модель експериментальної терапії АВА включає аналіз поведінки одного учасника до і після застосування певного терапевтичного впливу. Іншими словами, це означає вивчення різних дій учасника до початку терапії, під час терапії та після неї. Замість порівняння поведінки дитини з певним еталоном поведінки, оцінка проводиться щодо її власного попереднього стану. Якщо після корекційного втручання спостерігається наближення патернів поведінки учасника до попередньо визначених цілей, то вплив вважається успішним. Якщо необхідних змін не досягнуто, потрібен перегляд цілей і корекція плану передбачуваних корекційних заходів [25].

Дослідження включало 10 учасників, а також їх батьків, педагогів і фахівців, що працюють з дітьми. Основні етапи дослідження склалися з первинної діагностики, реалізації програми, корекції програми та вторинної діагностики. Для оцінки ефективності проводився моніторинг результатів до і після застосування корекційного втручання. Порівняльний аналіз результатів учасників представлений в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

*Порівняльна характеристика випробовуваних за результатами
первинної та вторинної діагностики*

| Учні | Діагностика | Оцінка соціально- побутових навичок | Соціограма |
|------|-------------|---|------------|
|------|-------------|---|------------|

| | | | |
|-------|----------|----------|----|
| А. Л. | первина | 2 рівень | 5 |
| | вторинна | 2 рівень | 3 |
| А. К. | первина | 5 рівень | 16 |
| | вторинна | 4 рівень | 11 |
| В. К. | первина | 5 рівень | 14 |
| | вторинна | 5 рівень | 10 |
| В. Н. | первина | 4 рівень | 13 |
| | вторинна | 2 рівень | 7 |
| Д. К. | первина | 2 рівень | 9 |
| | вторинна | 2 рівень | 5 |
| Л. Г. | первина | 4 рівень | 12 |
| | вторинна | 3 рівень | 10 |
| М. Р. | первина | 4 рівень | 11 |
| | вторинна | 3 рівень | 5 |
| М. Є. | первина | 4 рівень | 14 |
| | вторинна | 4 рівень | 11 |
| С. С. | первина | 5 рівень | 14 |
| | вторинна | 5 рівень | 10 |
| Ю. С. | первина | 4 рівень | 11 |
| | вторинна | 3 рівень | 7 |

Результати оцінки учасників після впровадження корекційної програми:

1. Оцінка результатів учасників після впровадження корекційної програми:

А.Л. успішно освоїв навик чищення зубів. У той час як він здатний виконувати більшість дій самостійно, дитина проявляє підвищену чутливість до дотиків навколо рота, що може призводити до уникнення процесу гігієни.

А. К. досяг певного набору навичок, включаючи використання роздягання і складання одягу. Після успішного закріплення навички,

планується перехід до наступного етапу, одягання, в якості підготовки до основного.

В. К. також досяг успіху у зазначеному виді діяльності. Однак інформація про подальші етапи була передана керівнику та батькам, з акцентом на необхідності активної підтримки дитини.

Батьки високо оцінюють просування своїх дітей після впровадження програми і відзначають позитивні зміни в їх поведінці.

Робота з учнями проводилася з використанням методики «ланцюжок навичок», де кожен навик розбивався на більш дрібні елементи, які послідовно навчалися і ставали автоматичними. Пізніше ці елементи об'єднувалися в послідовність кроків. Як стимул використовувалися невеликі міні-цукерки.

Після деякого часу, за словами батьків, В. Н. продовжив заняття в корекційному центрі, де були створені аналогічні умови і використані узагальнені стимули. В результаті був сформований навик роздягання / одягання, який В. Н. успішно застосовує в повсякденному житті.

У роботі з Д.К. також використовувалася методика "ланцюжок навичок", в результаті чого був сформований певний набір навичок, які він зараз успішно застосовує в домашніх умовах.

Дитина самостійно здійснює більшу частину дій по самообслуговуванню, відповідних її віку, проте вимагає візуальних підказок у вигляді алгоритмів, схожих з системою PECS. У початковій стадії кожен навик розбивався на етапи, а потім розучені етапи об'єднувалися в послідовність. Навчанні давався пріоритет найбільш простим навичкам, введення більш складних відбувався тільки після освоєння попередніх. Як стимул використовувалися планшети з мультфільмами.

Батьки проявили зацікавленість в процесі навчання і відзначили успіхи Д.К. Вони помітили, що дитина стала досить самостійною, їй потрібні лише ситуативні візуальні підказки та/або усні нагадування, і вона

виконує всі дії в правильному порядку. Через деякий час, згідно зі звітами батьків, Д.К. почав виконувати навички самообслуговування самостійно, без допомоги дорослих.

Л.Г. успішно освоїла навик миття рук, який був закріплений як вдома, так і в реабілітаційному центрі і навчальному закладі. Навчання здійснювалося через розбиття кожної навички на маленькі елементи, які послідовно освоювалися і ставали автоматизованими. В якості мотиваційного стимулу використовувалися невеликі іграшки з цукерок "Кіндер" і словесні похвали (погладжування по голові).

Дитина почала застосовувати навички з незначною допомогою дорослого, але іноді проявляє неакуратність під час виконання певних дій і порушує послідовність.

Згодом після повторної діагностики, за словами батьків, Л.Г. тепер виконує навички самостійно, при цьому дорослий лише вказує на основні моменти, і не спостерігається порушень в послідовності дій.

М.Р. змогла успішно освоїти навички одягання/роздягання після реалізації індивідуальної програми по формуванню соціально-побутових навичок методами поведінкової терапії. Основними труднощами виявилось відсутність у неї прагнення виконувати маніпуляції з предметами, а також її недосконале сприйняття вербальної інструкції. Навіть після введення значущого мотиваційного фактору і корекції програми, що включає цукерки "Чупа-чупс" замість пластиліну "антистрес", вона не завжди вдається до допомоги дорослого при ускладненнях.

Через деякий час після повторної діагностики, згідно зі звітами батьків, М.Р. тепер виконує навички частково самостійно, проте потрібно вербальна підказка дорослого. Іноді спостерігаються окремі епізоди відмови від виконання дій і співпраці з дорослими. Батьки продовжують закріплювати дії відповідно до індивідуальної програми.

М. Є. успішно освоїла певний набір навичок після впровадження індивідуальної програми, спрямованої на формування соціально-побутових навичок з використанням методів поведінкової терапії, і тепер може застосовувати їх в повсякденному житті.

Нам вдалося долучити М.Є. до використання горщика тільки в межах малого туалетного тренінгу і частково, однак, сформувався навик сидіння на унітазі. Інформація для наступних етапів передана корекційному педагогу і батькам -необхідно часто водити дитину в туалет, щоб протягом дня вона залишалася сухою. А також продовжити використання вербальної інструкції перед переходом на наступний рівень.

Навчання відбувалося за методикою «ланцюжок навичок», коли кожен окремий навик розбивався на маленькі елементи, які послідовно розучувалися і автоматизувалися. Потім збиралися у «ланцюжок». Значущим мотиваційним фактором були обрані тістечка.

Через деякий час після вторинної діагностики, зі слів батьків, сім'я ввела певний графік відвідування туалету. Було відзначено, що позитивних епізодів стало набагато більше, але потрібне подальше продовження роботи.

С.С. після реалізації індивідуальної програми по формуванню соціально-побутових навичок техніками поведінкової терапії нам вдалося долучити С. С. до навичок одягання та роздягання. Інформація для наступних етапів передана корекційному педагогу і батькам.

При реалізації програми виникало величезна кількість складнощів, через що були введені додаткові проміжні точки для корекції. Мама і бабуся активно брали участь, використовували всі рекомендації

Нам вдалося позбутися від поведінки знімання одягу і знизити частоту проявів нападів аутоагресії.

Навчання відбувалося за методикою "ланцюжок навичок", коли кожен окремий навик розбивався на маленькі елементи, які послідовно розучувалися і автоматизувалися. Потім збиралися в "ланцюжок".

Значущим мотиваційним фактором було вибрано вівсяне печиво з шоколадом.

Після певного часу від вторинної діагностики, за словами батьків, С.С. успішно освоїв навик, який є передумовою для наступного етапу.

Ю.С. після реалізації індивідуальної програми з формування соціально-побутових навичок за допомогою методів поведінкової терапії змогла успішно впровадити в щоденне життя навички миття рук і одягання/роздягання. Навчання відбувалося за методикою "ланцюжок навичок", коли кожен окремих навик розбивався на маленькі елементи, які послідовно розучувалися і автоматизувалися, а потім збиралися в "ланцюжок". У якості значущого мотиваційного фактору були обрані наклейки з персонажами з мультфільму «Смішарики», які були зібрані в спеціальній альбом.

Під час впровадження програми не виникало особливих труднощів. Батьки спільно з дитиною успішно переходили від одного етапу до іншого. Ймовірно, це було спричинено тим, що вони мали достатньо часу для спільної діяльності, який не був обмеженим. За час експериментального дослідження вдалося сформувати і закріпити навички миття рук і одягання/роздягання. Деякі навички вже знаходилися на етапі формування, тому робота з батьками відбувалася з високим темпом.

Через певний проміжок часу після вторинної діагностики, за словами батьків, Ю.С. успішно відтворювала всі сформовані навички в певній послідовності, і тільки вербальні нагадування від дорослого були необхідні. Всі батьки (законні представники) випробовуваних активно брали участь в дослідженні. Більшість батьків самостійно записувалися на консультації, брали участь в зборах і настановних сесіях. Багато з них зауважили після реалізації програми, що їх діти стали більш самостійними, ініціюють взаємодію і проявляють менше небажаної поведінки.

Оцінка ефективності програм показала, що 6 дітей успішно засвоїли новачки, формування яких було заплановано з початку. Решта 4 учасники дослідження частково розвинули певні навички. У разі останніх перед роботою над соціально-побутовим новачкам було потрібно усунення небажаної поведінки (наприклад, аутоагресія) або знайомство з предметом, тобто виконання початкової дії.

ВИСНОВКИ

Діти молодшого шкільного віку, у яких наявні інтелектуальні порушення, стикаються з певними труднощами в освоєнні соціальних і побутових навичок. Це відбувається через специфічні психолого-педагогічні особливості, таких як недолік навичок зв'язування комунікативних намірів з вербальною і невербальною поведінкою; обмежене знання правил мовленнєвого етикету, необхідних для успішного спілкування; труднощі в застосуванні соціальних навичок до конкретних ситуацій. Крім цього, у таких учнів часто спостерігається підвищена чутливість, емоційна вразливість, тривожність і підозрілість. Вони потребують постійної підтримки та керівництва з боку дорослих. Саме ці проблеми обумовлюють необхідність цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку соціально-побутових навичок.

У процесі навчання вкрай важливо враховувати особливості пізнавальної діяльності учнів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту, так як це є ключовим фактором, що визначає зміст, методи і форми організації навчання. Зазначена категорія дітей часто відчувають труднощі в усвідомленні процесу формування навичок і умінь. Вони не завжди здатні повністю зрозуміти, як навчальний матеріал може бути інтегрований у власний досвід. Тому для них дуже важливо, щоб учитель надав конкретні приклади і показав, як правильно виконати навчальні завдання.

У межах дослідження були вирішені наступні завдання: проаналізовані теоретичні аспекти формування соціально-побутових навичок у учнів початкових класів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту; розглянуті методи і методики корекції розвитку таких навичок у досліджуваної групи дітей; проведена первинна діагностика методик оцінки соціально-побутових навичок; оцінена динаміка розвитку соціально-

побутових навичок після проведення корекційної роботи за допомогою методик оцінки.

В ході експерименту взяли участь 10 дітей у віці від 6 до 8 років, з них 5 хлопчиків і 5 дівчат, а також їх батьки (законні представники), педагоги і фахівці, що працюють з дітьми. Оцінка рівня сформованості соціально-побутових навичок проводилася з використанням методики «соціограма» у формі PAC-SP (по третьому виданню Х. Гюнцберга) і методики обстеження соціально-побутових навичок Г. Зака.

За результатами діагностики було виділено п'ять рівнів розвитку соціально-побутових навичок:

I рівень – повністю сформовані соціально-побутові навички.

II рівень – частково сформовані соціально-побутові навички.

III рівень – навички знаходяться в стадії формування з незначною допомогою дорослих.

IV рівень – формуються навички, що вимагають значної допомоги дорослих.

V рівень – відсутність соціально-побутових навичок.

Більшість учасників експерименту проявили рівні III, IV і V розвитку соціально-побутових навичок, що вимагало корекційної роботи з формування навичок самообслуговування у дітей молодшого шкільного віку з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту.

Для кожної дитини була розроблена індивідуальна корекційна програма, заснована на поведінковому підході з оцінкою значущих мотиваційних факторів. У ході реалізації програми з використанням технік поведінкової терапії були поліпшені і/або сформовані соціально-побутові навички. Участь батьків в реалізації програми істотно підвищило ефективність утручань і ймовірність досягнення оптимальних результатів.

За результатами оцінки ефективності програми поліпшення / формування певних соціально-побутових навичок було досягнуто у 6 з 10

дітей. Деякі випробовувані частково освоїли соціально-побутові навички, але у деяких виникли труднощі з перенесенням цих навичок в нове середовище. Подальші рекомендації щодо продовження корекційної роботи з використанням технік поведінкової терапії були надані всім учасникам експерименту.

Таким чином, результати підкреслюють практичну користь застосування поведінкового підходу для розвитку соціально-побутових навичок у здобувачів освіти з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту за активної участі та підтримки їх батьків.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: науково-метод. посібник. Київ : Наука, 2007. 152 с.
2. Андреева Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы М.: Московский психолого-педагогический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 416 с.
3. Боряк О. В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс]. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2018. Вип. 11. С. 35-48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_6
4. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : метод. рек. Київ : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. 106 с.
5. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами. URL : <http://www.ussf.kiev.ua/completedproject/5/>
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.:СОЮЗ, 1999. 244 с.
7. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Собр.соч. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 91-318.
8. Глоба О.П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями: монографія. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.
9. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. Київ: МП «Леся», 2011. 528с.
10. Жан Піаже Вибрані психологічні праці. Психологія інтелекту. Генезис числа у дитини. Л.: Логіка і психологія, 1994. 680 с.

11. Заверико Н.В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2015. № 1. С. 30-36.

12. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

13. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12>

14. Закон України «Про охорону дитинства» URL : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14>

15. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. URL: http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm

16. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами : пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20-29.

17. Зіньківський Л. Психологічний супровід молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії [Електронний ресурс] / Леонід Зіньківський // *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (08-09 листоп. 2018 р., м. Вінниця) / ВДПУ ім. М. Коцюбинського ; за заг. ред. О. А. Голюк. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 65-69. URL: <http://surl.li/eybgm>

18. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. URL : http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm.

19. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2012. 308 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/958780>

20. Конвенція ООН про права дитини. URL : http://www.unicef.org/ukraine/convention_small_final.pdf.
21. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002. 192 с.
22. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. Інститут проблем виховання АПН України. К.: Фенікс, 2009. 416 с.
23. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с., Т. 2. 286 с.
24. Лукашевич М.П., Бондарчук Л.В. Особливості соціалізації молоді з особливими потребами : пошук концептуальних підходів. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. № 2. 2006. С. 25-30.
25. Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 9. С. 24-32.
26. Москаленко В. В. Социализация личности. К.: Вища шк., 1986. 200 с.
27. Набока О. Г., Татьянчикова І. В. Спеціальна освіта: сучасні підходи до підготовки фахівців для навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Фізико-математична освіта*. 27(1), 2021. С. 76-81.
28. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник: у 2 кн. Чернівці : Книги-XXI, 2010. Кн. 1. 2010. 464 с.
29. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. К. : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
30. Панагушина О.Є. Соціалізація дітей підліткового віку у діяльності молодіжних організацій: монографія. Херсон : РПО, 2010. 248 с.

31. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота (5-10 класи) / уклад. : А. М. Висоцька. К.: ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. 198 с.

32. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с.

34. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I.: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

35. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навчальний посібник. К.: Вид-во КІВС, 2000. 153 с.

36. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів : практико-зорієнтований посібник / За ред. І.Г.Єрмакова, К.С.Тороп, К.В. Рейди. Дніпро : «Інновація», 2018. 382с.

37. Татьянчикова І. В. Корекційно-розвивальна програма забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі : метод. рек. практи. працівникам спец. загальноосвіт. шкіл. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 163с.

38. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку : теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 457с.

39. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку : теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 457с.

40. Татъянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. Маторіна, 2017. 457 с.

41. Татъянчикова І. В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами : поради педагогам та батькам: методичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти та батькам, які виховують дитину з особливими потребами. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 161с.

42. Татъянчикова І. В., Ширіна А.В. Інклюзивна освіта як сучасна парадигма навчання дітей з особливими потребами. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал*. Вип. 36. 2021. С.115-118.

43. Татъянчикова І., Ширіна А. Сходінками інклюзивної освіти: науково-методичний посібник. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2021. 59с.

44. Татъянчикова І.В. Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації : науково-метод. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б.І.Маторіна, 2014. 211с.

45. Фельдштейн Д.І. Соціалізація та індивідуалізація – зміст процесу соціального дорослішання. *Світ дитинства в сучасному світі (проблеми і завдання дослідження)*, 2013. С. 71-92

46. Хващевська О. О. Організаційно-педагогічні умови соціалізації молодших школярів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2. С. 266–271

47. Хохліна О. П. Особистість у контексті проблеми соціалізації аномальної дитини. *Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна* / за ред.: О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Вип. XX, ч. 1. С.257-265.

48. Эльконин, Д.Б. Психология игры: монография / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Бланк для обстеження соціально-побутових навичок у дітей
дошкільного віку (методика Г. Г. Зак)**

| Критерії оцінювання | Бали |
|--|------|
| 1. Вивчення знань про себе і про предмети навколишнього світу: | |
| <i>1. Частина тіла</i> | |
| - Покажи, де руки | |
| - Покажи, де ноги | |
| - Покажи, де пальчики | |
| - Покажи, де рот | |
| - Покажи ліву руку | |
| - Покажи ліву ногу | |
| - Покажи праву руку | |
| - Покажи праву ногу | |
| <i>2. Одяг та взуття:</i> | |
| - Покажи, де футболка | |
| - Покажи, де брюки | |
| - Покажи, де чоботи | |
| <i>3. Посуд:</i> | |
| - Покажи, де чашка | |
| - Покажи, де тарілка | |
| - Покажи, де серветка | |
| <i>4. Меблі:</i> | |
| - Покажи, де стілець | |
| - Покажи, де шафа | |
| - Покажи, де стіл | |
| <i>5. Предмети, що необхідні для задоволення природних потреб:</i> | |
| - Покажи, де мило | |
| - Покажи, де рушник | |
| - Покажи, де горщик | |
| Критерії оцінювання: - співвідносить предмети найближчого оточення з їх назвами; - не співвідносить предмети найближчого оточення з їх назвами. | |
| 2. Вивчення розвитку рухової сфери (дрібної моторики) | |
| - Застебни " липучки» | |
| - Застебни блискавку | |
| - Застебни гудзики | |
| - Проба на праксис пози пальців | |
| - Проби на динамічний праксис | |
| Критерії оцінювання: 0 балів-неможливість виконання проб; 1 бал - для виконання проби необхідна допомога у вигляді вербальної регуляція і спільного виконання виконання; 2 бали-проба виконується з невеликими помилками, дитина або самостійно виправляє помилку, або після зауваження дорослого; 3 бали-безпомилкове і плавне виконання проби. | |
| 3. Вивчення сформованості соціально-побутових навичок: | |

| | |
|---|--|
| 1. Навички прийому їжі: | |
| - Сісти за стіл | |
| - Користуватися ложкою | |
| - Користуватися чашкою | |
| - Витирати рот серветкою | |
| - Прибирати за собою посуд і засовувати стілець | |
| 2. Навички задоволення природних потреб: | |
| - Проситися в туалет | |
| - Сидіти на горщику | |
| - Ходити в горщик | |
| - Відкривати кран з водою | |
| - Брати мило і намилювати руки, і терти їх одна об одну | |
| - Змивати мило | |
| - Закривати кран | |
| - Витирати руки рушником | |
| 3. Навички користування одягом і взуттям: | |
| - Одягати штани | |
| - Одягати футболку | |
| - Одягати куртку | |
| - Застібати блискавку на куртці | |
| - Надягати черевики | |
| - Знімати штани | |
| - Знімати футболку | |
| - Знімати куртку | |
| - Розстібати блискавку на куртці | |
| - Знімати черевики | |
| - Прибирати одяг в шафу (вішати на стільчик) | |
| Критерії оцінювання: | |
| 0 балів – навик відсутній, всі дії виконуються дорослим. | |
| 1 бал – навик відсутній, але при цьому дитина співпрацює з дорослим або намагається з ним співпрацювати для демонстрації того чи іншого вміння, тобто виконує дії, незначно полегшують догляд за ним. Наприклад, при годуванні сама відкриває рот або намагається його відкрити, намагається взяти в руки ложку; при одяганні просовує або намагається просунути руки в рукава. | |
| 2 бали – дитина співпрацює з дорослим, реалізація навички проходить в партнерстві з дорослим, здійснюється «рука в руку» з дитиною, супроводжується покроковою інструкцією або коментарем до дії. | |
| 3 бали — виконання навички при незначній допомозі дорослого (наприклад, педагог починає дію разом з дитиною, а продовжує і закінчує її дитина самостійно при контролі дорослого, або дитина надягає одяг, а дорослий її поправляє). | |
| 4 бали – навик у дитини сформований, але користується ним дитина в залежності від ситуації, тобто їй потрібні постійні вказівки, де і як використовувати той чи інший навик. | |
| 5 балів – навик сформований. Самостійне виконання навички без нагадування в будь-якій ситуації. | |

Додаток Б

Методичні рекомендації педагогам з формування соціально-побутових навичок у учнів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту на рівні школи I ступеня

У процесі розвитку соціально-побутових навичок особлива увага приділяється формуванню культури поведінки, навичок спілкування і вміння адаптуватися в громадських місцях і в колективі дітей. Для досягнення цих цілей використовуються спеціальні заняття, бесіди, дидактичні ігри, а також читання і вивчення віршів.

Для педагогів рекомендується:

1. Адаптувати зміст занять, методи навчання і засоби виховання відповідно до особливостей навчальної діяльності учнів (навчання із захопленням), віковими характеристиками дітей і закономірностями їх розвитку. Кожне заняття повинно стимулювати позитивний емоційний фон і позитивне ставлення до навчальної діяльності. Педагогу слід не просто представляти новий навчальний матеріал, а також залучати учнів до його вивчення.

2. Адаптувати методи навчання і підходи до індивідуальних особливостей кожної дитини для формування у них необхідних умінь, навичок і звичок. Методи формування навичок і умінь слід урізноманітнити й іноді замінювати. Наприклад, в разі навчання діям самообслуговування, використання тільки практичних методів може не сприяти поступовому розвитку умінь.

3. Аналіз результатів експериментальної роботи дозволяє виявити причини, що ускладнюють освоєння навчального матеріалу, і визначає способи їх усунення для підвищення ефективності навчання. Ефективне навчання дітей з інтелектуальними порушеннями можливо при ретельному вивченні їх вікових та індивідуальних особливостей.

4. Зробити навчальний матеріал максимально наочним для успішного освоєння учнями. Для цього використовуються різні засоби наочності. Важливою умовою успішності навчання є забезпечення розуміння матеріалу, його осмислення, і усвідомлення зв'язків і відносин між предметами і явищами дійсності. Для ефективного формування знань і умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідні особливі методичні підходи і засоби в освітньому процесі, що враховують специфіку процесу засвоєння знань.

Під час навчання необхідно створювати умови для набуття у дітей необхідних навичок самообслуговування, особистої гігієни, а також для розвитку культури поведінки в громадських місцях і вміння правильно реагувати в конфліктних ситуаціях та інших ситуаціях. Розвиток у дітей основних трудових навичок, культурно-гігієнічної поведінки, а також розвиток емоційної чуйності і гуманного ставлення до навколишнього середовища здійснюється через тісну взаємодію між вихователями і батьками.