

Ю. В. Галецька

**ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК
У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ
СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
ПОРУШЕННЯ**



**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

Ю.В. ГАЛЕЦЬКА

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК
У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОРУШЕННЯ**

Кам'янець-Подільський

2019

УДК 376-056.36:37.015:31:316.42
ББК 74.35
Г 15

Рецензенти:

Синьов В.М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Дмитрієва І.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

*Рекомендовано до друку вченою радою
 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
 протокол № 6 від 23.05.2019 р.*

Галецька Ю.В.

Г 15 Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення: монографія. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2019. – 240 с.

ISBN

У монографії здійснено систематизацію теоретичних досліджень, які представляють як класичні розробки проблеми соціально-трудової адаптації, так і сучасні методичні розробки становлення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності.

Розкрито методику формування соціально-побутових навичок за напрямками: прийом їжі, особиста гігієна, одягання, робота у побуті. Представлено програму з соціально-побутового орієнтування для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення для підготовчого та 1-4 класів. Висвітлено методику формування навичок самообслуговування та результати формувального експерименту, описано зміст науково-методичної роботи з вихователями як умову ефективного формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей.

Монографія адресована фахівцям у галузі корекційної освіти; викладачам вищих навчальних закладів, студентам та магістрантам напряму підготовки «Спеціальна освіта».

ISBN

УДК 376-056.36:37.015:31:316.42
ББК 74.35

Галецька Ю.В., 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
1.1. Проблема формування соціально-побутових навичок в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	12
1.2. Особливості психічного розвитку дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, які впливають на формування соціально-побутових навичок.....	31
1.3. Стан проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги.....	43
Висновки до першого розділу	59
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	61
2.1. Організація, зміст та методи констатувального експерименту з визначення рівнів сформованості соціально-побутового навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.....	61
2.2. Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.....	69
Висновки до другого розділу	85
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	88
3.1. Організація та методика дослідження на формувальному етапі. Особливості змісту роботи в експериментальних групах.....	88
3.2. Результати формувального експерименту із використання корекційно спрямованої методики формування соціально-побутових	

навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями...	141
3.3. Підготовка вихователів як умова ефективного формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями	162
Висновки до третього розділу	170
ВИСНОВКИ	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ	197

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуальною є проблема навчання та виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, особливо розробка технологій та науково обґрунтованих методик корекційно-реабілітаційної роботи, оскільки державна статистика МОЗ України констатує в останні роки суттєве зростання кількості дітей з порушеннями розумового розвитку і їм, відповідно, необхідно надавати кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу. Важливим аспектом є формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей, що сприяє їх соціальній адаптації та слугує основою для розвитку їх трудової діяльності. Відповідно до нормативно-правової бази спеціальної освіти, держава має створювати дітям необхідні умови для повноцінного життя й розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

Вчені, які досліджували проблему соціально-побутової орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями, встановили, що ці діти, вступаючи у спеціальний заклад, мають порушення просторового орієнтування, координації рухів, недостатню сформованість соціально-побутових навичок, що є важливою умовою існування людини (С.Ю. Конопляста, М.І. Кузьмицька, О.Р. Маллер, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, А.І. Раку, С.В. Федоренко, Г.В. Цикото та ін.). Однією з причин такого стану є недостатня увага до формування соціально-побутових навичок у дітей раннього та дошкільного віку, своєрідність оволодіння ними предметною діяльністю, яка є основою для формування інших видів діяльності, тому на момент вступу до спеціального закладу у дітей не сформоване повне самостійне самообслуговування (В.І. Андрієнко, А.А. Ватажина, О.П. Гаврилушкіна, Є. Кулеша, Н.Д. Соколова, С.В. Федоренко та ін.). Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями є важливою соціальною проблемою, оскільки ці навички виступають першоосновою побутової діяльності і є початковим шаблоном трудового навчання, тому необхідне поступове їх

залучення до трудових процесів: самостійному одяганню, користуванню туалетом, вмиванню, прийому їжі, заправлянню ліжка, прибиранню тощо.

У сучасній корекційній педагогіці існує чимало фундаментальних праць вітчизняних вчених з корекційної спрямованості навчально-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку (В.І. Бондар, І.В. Дмитрієва, І. Г. Єременко, С.Ю. Конопляста, С.П. Миронова, В.М. Синьов, М.О. Супрун, В.В. Тарасун, С.В. Трикоз, О.П. Хохліна, Д.І. Шульженко та ін.).

У дошкільній спеціальній педагогіці окремі аспекти формування навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із особливостями соціальної поведінки, виховання у дошкільників моральних якостей (Н.Г. Морозова, Т.О. Маркова, Р.М. Рімбург та ін.), використанням побутового сюжету в грі (З.М. Борисова, Т.В. Введенська, О.П. Гаврилушкіна, Н.Д. Соколова та ін.), навчанням предметних дій на заняттях із самообслуговування (О.А. Катаєва, О.А. Стребелева та ін.), розвитком самостійності у соціально-побутовій діяльності (Т.В. Введенська, Г.І. Шинкаренко та ін.), особливостями формування самообслуговуючої діяльності дітей-сиріт (С.П. Миронова, О.С. Форнальчук та ін.).

Стосовно спеціальної школи проблема формування соціально-побутових навичок частково розглядалася у поєднанні з вивченням морального виховання, соціальної адаптації школярів з інтелектуальними порушеннями, корекції соціальної поведінки (Ю.О. Бистрова, А.М. Висоцька, О.М. Вержиховська, Г.М. Дульнєв, В.М. Синьов, І.В. Тат'янчикова та ін.), особливостей викладання навчального предмету «Соціально-побутове орієнтування» (Л.С. Дробот, С.Ю. Конопляста, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, А.І. Раку, Г.І. Савіцька та ін.), психологічних особливостей формування навичок самообслуговування (В.С. Басюк, О.В. Мамічева та ін.).

Проблеми вивчення, навчання і виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, зокрема їх соціальна адаптація, висвітлюються у роботах зарубіжних (Б.Л. Бейкер, А.Д. Брейтман, А.А. Ватажина, О.А.Віннікова, Г.Г. Зак, Ю.М. Кислякова, М.І. Кузьмицька,

Т.В. Лісовська, О.Р. Маллер, М. Пітерсі, М. Пішчек, Г.В. Цикото, Л.М. Шипіцина, Н.В. Шульженко та ін.) та українських вчених (М.А. Арнольд, О.В. Гаврилов, М.Ф. Попадич, О.П. Хохліна та ін.).

О.В. Гаврилов, І.С. Гуревич, Т.В. Лісовська, М.Ф. Попадич зазначають, що важливим фактором є навчання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями самообслуговуванню як першому етапу трудового навчання з їх поступовим залученням до трудових процесів: самостійному одяганню, користуванню туалетом, вмиванню, прийому їжі, заправлянню ліжка, прибирання тощо. Дослідниками доведено, що лише шляхом тривалого систематичного, наполегливого навчання та тренування у вихованців формуються навички самообслуговування [28; 36; 71; 134].

Х.С. Замський, М.С. Певзнер, Г.В. Цикото, Я.Д. Юдилевич підкреслювали, що таких дітей потрібно не тільки навчати письму і рахунку, елементарним трудовим навичкам, виховувати фізично розвиненими, працелюбними, а й формувати у них звички культурної поведінки, навички правильних взаємовідносин та вмінь користуватись предметами побуту, від чого залежить адаптація індивіда в суспільстві [59; 132; 181; 190].

Стосовно дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями окремі питання формування соціально-побутових навичок вивчались у зв'язку із соціальною і трудовою реабілітацією, вихованням навичок культурної поведінки, вивченням праці як корекційного засобу виховання, формуванням соціальної поведінки (О.В. Гаврилов, М.І. Кузьмицька, М.Б. Лур'є, Р.М. Полонська, М.Ф. Попадич та ін.).

Проте у психолого-педагогічній теорії та практиці недостатньо досліджений процес формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, потребують сучасного обґрунтування спеціальні методики й програми, педагогічні прийоми, які вкрай необхідні для практичного вирішення цієї соціально важливої проблеми та які б сприяли ефективній корекційно-виховній роботі з такими дітьми.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: теорія про сутність та закономірності розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л.С. Виготський, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, В.М. Синьов та ін.), положення про особливості виховання особистісних якостей та поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку (А.С. Белкін, А.М. Висоцька, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, О.П. Хохліна та ін.), принцип корекційної спрямованості навчально-виховного процесу (В.І. Бондар, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, С.Ю. Конопляста, В.І. Лубовський, С.П. Миронова, В.Г. Петрова, В.М. Синьов, Л.І. Фомічева, М.К. Шермет та ін.), концепції навчання та виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями (О.В. Гаврилов, І.Г. Єременко, Т.В. Лісовська, О.Р. Маллер, О.А. Стребелева, Л.М. Шипіцина, Д.І. Шульженко та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- а) *вперше*: визначені та досліджені рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями; розроблено та апробовано програму і спеціальну методику формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей; адаптовано систему піктограм як засіб невербальної комунікації, у корекційно-виховній роботі з вихованцями спеціальних дитячих будинків-інтернатів; розроблено зміст науково-методичної роботи з вихователями спеціальних дитячих будинків-інтернатів щодо формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- б) *уточнено*: етапи та форми корекційно-виховної роботи з формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- в) *подальшого розвитку набули* методи та прийоми виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

В першому розділі монографії проаналізовано сутність поняття «соціально-побутові навички», досліджено проблему їх формування у даної

категорії дітей у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги, висвітлено особливості готовності педагогів до навчально-виховної роботи з ними.

В другому розділі детально описано зміст контролю сформованості у дітей 6-11 років навичок прийому їжі, особистої гігієни, одягання та роботи у побуті, що відображають специфіку і особливості базових соціально-побутових навичок у порівнянні із учнями спеціальних загальноосвітніх шкіл 1-4 класів з легким ступенем інтелектуального порушення.

Третій розділ наукової праці присвячується представленню програми, системи піктограм та методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, висвітленню змісту науково-методичної роботи з вихователями у даному напрямку.

Практичне значення дослідження полягає у виявленні особливостей сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями та розробці на цій основі методичної системи роботи із формування відповідних навичок. Використання розробленої системи піктограм у процесі формування соціально-побутових навичок сприятиме розвитку мовлення вихованців та подоланню труднощів, що виникають у побутовій діяльності дітей, покращенню процесу їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Отримані результати можуть стати підґрунтям для вдосконалення навчальних, виховних та корекційних програм і розробки посібників для вихователів спеціальних дитячих будинків-інтернатів та центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації відповідних педагогічних кадрів.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі

Зміст навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має сприяти виявленню позитивних можливостей у підготовці цих дітей до доступних для них видів праці. Важливим напрямком досліджень в спеціальній педагогіці є вивчення і формування у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями соціально-побутових навичок як основи для подальшої трудової адаптації. Недостатня розробленість науково обґрунтованих методик обстеження та формування соціально-побутових навичок в цієї категорії дітей визначають актуальність нашого дослідження.

В спеціальній педагогіці проблема засвоєння соціально-побутових навичок розглядається, насамперед, як один з етапів соціально-трудової адаптації дитини (В.І. Бондар, О.В. Гаврилов, І.В. Дмитрієва, Л.С. Дробот, Г.М. Дульнев, С.Ю. Конопляста, О.В. Мамічева, Г.М. Мерсіянова, С.П. Миронова, М.Ф. Попадич, В.М. Синьов, С.В. Федоренко, О.П. Хохліна та ін.).

Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності. Як зазначає В.М. Синьов, «важливим принципом розбудови і ефективного функціонування освітньо-реабілітаційних установ для осіб з порушеннями інтелекту є забезпечення специфіки їх діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб конкретних категорій дітей та реальних перспектив їх соціальної адаптації»[157, с. 519].

І.В. Дмитрієва засвідчує, що «нова модель спеціальної загальноосвітньої школи, де навчаються діти з різними порушеннями розвитку, вимагає сучасних

підходів до управління педагогічними системами всіх рівнів» та організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на результат [44, с. 134].

Життя суб'єкта соціально організоване з самого дитинства і включає в себе побутові дії, які повторюються кожен день. В основі самообслуговування лежать дії, які пов'язані із задоволенням життєво важливих потреб: прийом їжі, гігієнічні процедури, одягання та роздягання. Оволодіння предметною діяльністю є необхідною умовою формування цих важливих вмій та навичок [71, с. 17]. Для того, щоб дитина зміла самостійно приймати їжу, вона має навчитися користуватися ложкою, виделкою, чашкою; щоб вмиватися потрібно навчитися користуватися милом та рушником тощо.

Самообслуговування (вміння самостійно приймати їжу, одягатися та роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, вмиватися, купатися тощо) напряду впливає на самооцінку дитини, є важливим кроком на шляху до її соціалізації [30, с. 87].

Самообслуговування – це діяльність спрямована на задоволення повсякденних особистих потреб, пов'язаних з харчуванням, доглядом за тілом, одягом, взуттям, житлом і є початковим щаблем трудового навчання [42, с. 410]. Також самообслуговування можна охарактеризувати як вид побутової праці, який включає гігієнічний догляд за собою, догляд за своїм одягом, житлом, а також приготування їжі, ремонт і виготовлення потрібних в побуті речей тощо [35, с. 296].

Навичка – це автоматична дія, що виконуються з належною швидкістю і точністю без істотної участі свідомості в їхньому регулюванні; основним методом їх формування є тренування [42, с. 293]. Соціально-побутові навички передбачають оволодіння навичками самообслуговування та правилами поведінки в побуті, а саме: гігієнічними навичками щодо дотримання чистоти тіла, навичками культури прийому їжі, навичками охайного і дбайливого користування особистими речами, культурної поведінки і ввічливих взаємин, підтримання чистоти й порядку тощо.

Під соціально-побутовими навичками дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями розуміються навички соціального (навички самообслуговування і культурно-гігієнічні навички) і побутового (навички, необхідні в побуті, наприклад, догляд за одягом, взуттям тощо) характеру [55, с. 54].

В дошкільній педагогіці для визначення соціально-побутових навичок використовується термін «культурно-гігієнічні навички» [3; 21; 45; 73; 123; 133]. Культурно-гігієнічні навички поєднують у собі явища гігієни і культури. Діти мають усвідомити, що їхнє ставлення до гігієнічних вимог є не лише ставленням до власного здоров'я, а й свідченням поваги до людей. Діти у дошкільному віці повинні оволодіти такими культурно-гігієнічними навичками [133, с. 167]:

- прийому їжі (їсти охайно, користуватися посудом, серветкою та ін.);
- догляду за тілом (умивання, чищення зубів, розчісування волосся та ін.);
- утримання у чистоті і порядку одягу, дотримання порядку в приміщенні, його прибирання;
- здійснення різних видів діяльності (гри, трудових операцій, навчання) з дотриманням культурно-гігієнічних вимог.

Дошкільний вік є важливим в плані виховання основних рис особистості людини та формування основ здоров'я. Сім'я та дошкільні заклади повинні сприяти і створювати сприятливі умови для оволодіння навичками самообслуговування, оптимального фізичного розвитку дитини, отримання знань про людський організм. Одним із основних завдань виховання дітей у дошкільному закладі є оволодіння основами особистої гігієни, зокрема виховання охайності, чистоти тіла, одягу, взуття; знання про гігієну приміщення та режим дня. З раннього віку дитину слід привчати до систематичного догляду за своїм тілом, прищепити навички здорового способу життя [21; 173].

Діти повинні знати, що добре, а що шкідливе для організму, і відповідно організувати свою поведінку. Вміння доглядати за тілом, одягом, особистими

речами, культурно поводитися за столом під час вживання їжі, підтримувати порядок у приміщенні повинні перерости у стійкі звички [45; 133].

Здоров'я дітей, загартованість їхніх організмів, інтерес до здорового способу життя залежать і від того, наскільки сформовані у них культурно-гігієнічні навички. О. Декролі, Ф.О. Сохін, В.І. Ядешко зазначають, що фізіологічною основою культурно-гігієнічних навичок є утворення умовно-рефлекторних зв'язків, вироблення динамічного стереотипу, а головною умовою їх формування – раціонально організоване життя дітей у дитячому садку, чіткий режим дня, постійність вимог до поведінки дитини з боку дорослих [38; 45]. Важливими при цьому є чистота приміщення, якісне прибирання, провітрювання, естетика організації культурно-гігієнічних процедур, приклад охайності та особистої гігієни дорослих. Гігієнічні процедури проводять щоденно в один і той самий час, що сприяє формуванню постійних навичок [38; 45].

Т.І. Поніманська, Л.М. Прокопенко, К. Фопель вказують, що уже на другому році життя діти повинні вміти підставляти руки під струмінь води, змивати мильну піну з них, користуватися рушником, пити з чашки, їсти ложкою, користуватися серветкою, носовичком, дякувати після прийому їжі. Трирічні малюки мають їсти самостійно й акуратно, ретельно пережовувати їжу, правильно тримати ложку, користуватися милом, умиватися, витиратися [21; 133; 178]. У середній групі дітей навчають правильно користуватися столовими приборами (ложкою, виделкою, ножом), серветкою, їсти акуратно, полоскати рот після їжі, правильно чистити зуби, зачісуватися, дотримуватися правил користування предметами гігієни. Діти старшої і підготовчої груп повинні контролювати дотримання особистої гігієни, культурно поводитися за столом [7; 21; 133; 178].

Основними напрямками роботи з виховання культурно-гігієнічних навичок у дітей дошкільного віку є [133, с. 180]:

- формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як основну умову збереження і зміцнення здоров'я;

- формування бережного ставлення до власного здоров'я;
- прищеплення навичок особистої гігієни;
- ознайомлення дітей із способами профілактики захворювань і запобігання травматизму;
- формування культури діяльності, дотримання гігієнічно обґрунтованих вимог до організації життєдіяльності загалом.

Т.І. Поніманська вказує, що для успішного виховання в дошкільників культурно-гігієнічних навичок необхідно забезпечити [133, с. 183]:

- цілеспрямовану роботу батьків і педагогів щодо усвідомлення дітьми значущості фактора здоров'я, його цінування; запобігання шкідливих звичок, недбалого ставлення до свого організму, зовнішнього вигляду і поведінки;
- єдність вимог до гігієни дитини в дошкільному закладі та сім'ї, позитивний приклад культури поведінки дорослих;
- належну естетичність приміщення дитячого садка і сім'ї, що передбачає ретельне його прибирання, чистоту, доцільність і зручність у використанні обладнання, меблів, посуду, іграшок;
- постійне вправлення у дотриманні вимог культури поведінки, своєчасність і чіткість режимних процесів;
- контроль з боку вихователів, допоміжного персоналу, батьків за якістю виконання культурно-гігієнічних навичок;
- індивідуальну роботу з кожною дитиною, врахування її стану здоров'я, темпів оволодіння навичками, ставлення до гігієнічних процедур; при цьому важливо знати, як дитина сприймає позитивну оцінку чи осуд її поведінки авторитетним дорослим, як ставиться до відповідних вчинків однолітків.

Виховання культурно-гігієнічних навичок є основою гармонійного розвитку, формування здорового способу життя дітей дошкільного віку. Воно має бути спільною турботою батьків, педагогів і самої дитини, яку з ранніх років слід привчати піклуватися про своє здоров'я.

Особливості формування соціально-побутових навичок у загальній педагогіці висвітлювались лише опосередковано – в методиці викладання

природознавства, у контексті санітарно-гігієнічного виховання (В.П. Горощенко, В.І. Кузнєцова, Л.Ф. Мельчаков, С.А. Павлович, В.М. Пакулова та ін.).

В загальній педагогіці існує визначення санітарно-гігієнічного виховання, під яким розуміється «систематичний, цілеспрямований вплив на школяра з метою формування системи гігієнічних знань, зміцнення здоров'я» [177, с. 307]. Санітарно-гігієнічне виховання учнів загальноосвітньої школи передбачає послідовне розширення в учнів гігієнічних знань в процесі навчально-виховної роботи, розвиток фізичної культури, дотримання режиму харчування, проведення профілактичних заходів, які попереджують захворювання і травми. В завдання санітарно-гігієнічного виховання входить створення найбільш сприятливих умов для нормального розвитку фізичних і духовних сил школяра [2; 127; 166].

Санітарно-гігієнічне виховання в загальноосвітній школі починається з 1 класу. На заняттях вчитель знайомить школярів з розпорядком дня, правилами особистої гігієни, режимом харчування, говорить про необхідність дотримуватися чистоти і порядку в навчальних кімнатах та ігрових куточках. Завдання вчителя навчити дітей слідкувати за собою, правильно мити руки, чистити зуби, причісуватися. Знання правил особистої гігієни, як показують дослідження В.І. Кузнєцової, В.М. Пакулової, необхідно дітям не тільки в школі, але і дома, в громадських місцях: в їдальні, в транспорті, під час прогулянок, роботи на навчально-дослідній ділянці [127, с. 46].

А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко, В.В. Стан вказують, що у молодших класах на уроках розвиваються і конкретизуються знання про режим дня і особисту гігієну, майже в кожній темі з природознавства надається можливість для здійснення санітарно-гігієнічного виховання: учні знайомляться із складом їжі і кількістю калорій в ній, правилами і режимом харчування, санітарними вимогами до харчових продуктів, заходами із попередження харчових отруєнь, змістом і значенням трудової діяльності, видами відпочинку, оптимальною тривалістю часу підготовки до занять, чергуванням розумової і фізичної праці,

тривалістю сну тощо [74; 166]. Санітарно-гігієнічне виховання включає в себе постійний контроль за виконанням дітьми санітарно-гігієнічних норм і правил поведінки вдома і в громадських місцях, проведення санітарно-гігієнічних заходів [74; 127; 166].

У дошкільній спеціальній педагогіці окремі аспекти формування навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із особливостями соціальної поведінки дошкільників (З.М. Борисова, Г.М. Годіна, Н.Г. Морозова та ін.), розвитку побутового сюжету в грі (О.П. Гаврилушкіна, Н.Д. Соколова та ін.), навчання предметним діям на заняттях із самообслуговування (О.А. Катаєва, О.А. Стребелева та ін.), розвитку самостійності у соціально-побутовій діяльності (П.Г. Саморукова, Г.І. Шинкаренко та ін.).

О.П. Гаврилушкіна виділяє основні напрямки корекційно-виховної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з інтелектуальними порушеннями [30, с. 87]:

- формування навичок прийому їжі (вміти розрізняти посуд, продукти харчування, вміти користуватися ложкою і виделкою, охайно їсти, не розливати і не кидати їжу, мити руки перед їжею, сервірувати стіл тощо);

- формування гігієнічних навичок (розрізняти і називати частини тіла, знати предмети гігієни, виконувати ранковий і вечірній туалет: мити руки, обличчя, тіло, витиратися рушником, чистити зуби тощо);

- формування навичок охайності (накривати стіл, охайно їсти, користуватися серветкою, прибирати посуд, заправляти ліжко, складати свій одяг, користуватися туалетним папером, мити руки з милом після користування туалетом, витирати руки рушником, самостійно розчісуватися; складати іграшки; прибирати приміщення тощо);

- формування навичок одягання та роздягання (розрізняти предмети одягу та взуття, одягатися та взуватися, шнурувати взуття, розрізняти взуття для правої та лівої ноги, застібати гудзики, кнопки, блискавку, правильно і послідовно одягатися, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, користуватися носовичком тощо).

О.П. Гаврилушкіна, Н.Ф. Дементьєва, Н.Д. Соколова, як і багато інших вчених, зазначають, що без відповідного навчання предметна діяльність у дітей з інтелектуальними порушеннями стає провідною лише у старшому дошкільному віці, при цьому, вона є основною при формуванні інших її видів, тому одним із центральних завдань в корекційно-виховній роботі спеціального дитячого садочка є формування предметної діяльності та навчання предметним діям [31; 40; 51; 99; 168].

Навчання дошкільників з інтелектуальними порушеннями предметним діям проводиться на заняттях із самообслуговування, з розвитку ігрової діяльності, із ознайомлення з оточуючим, на всіх видах занять із трудового виховання і в процесі проведення всіх режимних моментів дитячого садочка. Цю роботу проводять постійно на протязі всіх чотирьох років навчання. На подальшому засвоєнні дій з предметами, на засвоєнні способів їх застосування, базується виникнення самообслуговуючої і трудової діяльності [14; 115].

На думку А.А. Ватажиної, О.Л. Венгера, О.А. Єкжанової, М.С. Малінкіна, Г.О. Мішиної, О.А. Стребелевої, Г.І. Шинкаренко, оволодіння елементами самообслуговуючої та трудової діяльності є непростю справою для дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку, і виступає прямим продовженням розвитку предметної діяльності малюка, робить для нього соціально значущими самі предметні дії і вимагає нового рівня оволодіння предметними та знарядійними діями [16; 60; 164; 186].

Самообслуговування, на думку Є. Кулеші, включає в себе ряд складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти, і при цьому у них виникають труднощі у визначенні і засвоєнні послідовності операцій, в оволодінні кожною з них [78, с. 65]. При цьому малюк вже не може залишатися на рівні розуміння функціонального призначення предметів чи приблизного знання складу дій, він повинен оволодіти як структурою дії, так і кожною операцією, яка складає дію [164; 168]. Таким чином, виникнення самообслуговуючої діяльності має велике значення в засвоєнні дитиною з

інтелектуальними порушеннями досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та її логічної послідовності.

С.П. Миронова, О.С. Форнальчук, досліджуючи особливості формування самообслуговуючої діяльності у дошкільників-сиріт з інтелектуальними порушеннями, визначили, що у них навички самообслуговування не відповідають вимогам програми, лише прості дії самообслуговування виконуються правильно, при цьому діти потребують допомоги. Причинами таких особливостей дослідники вважають недостатнє врахування у педагогічному керівництві впливу на трудову діяльність дітей-сиріт порушень пізнавального розвитку, особистісного розвитку та суб'єктивних соціальних факторів [97, с. 76].

Формування соціально-побутових навичок та елементів трудової діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями здійснюється на спеціальних заняттях і в побуті, і проводиться в двох напрямках. З однієї сторони, дітей знайомлять з працею дорослих, із значенням праці в житті всього суспільства, виховують повагу до праці дорослих. З іншої сторони, санітарно-гігієнічне і трудове виховання проводиться при організації практичної діяльності дітей – при формуванні навичок самообслуговування, на заняттях: з ручної праці, в процесі господарсько-побутової праці і праці в природі [14; 72; 164].

Дітей спеціально знайомлять з різними професіями дорослих, їм не тільки розповідають, але й показують, як вони працюють. Ця робота починається з показу елементів трудової діяльності спочатку в найближчому оточенні, в повсякденному житті (няня, двірник, вихователь, кухар, лікар). Потім їх знайомлять з тим, як працюють дорослі за межами дошкільної установи. Надалі дітей ведуть на будівництво, на пошту, в магазин, в школу, в ательє. При цьому кожний раз пояснюють, яке значення для всіх людей має праця кожного. Таке ознайомлення з працею, з її соціальною значимістю потрібно проводити з дітьми систематично [16; 25; 31; 101].

За даними О.П. Гаврилушкіної, Н.Д. Соколової, значну допомогу в розумінні значення праці, в засвоєнні знань про людей різних професій може надати ігрова діяльність, в якій діти під керівництвом педагогів і вихователів будуть обігрувати отримані під час спостережень враження, почергово виконуючи ролі шофера, продавця, перукаря тощо [31, с. 52].

Разом з формуванням уявлень про працю дорослих проводиться організація трудової діяльності самих дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Ю.М. Кислякова, Г.О. Мішина, Н.Г. Морозова, О.А. Стребелева вказують, що на перших роках навчання особливе місце приділяється прищепленню навичок самообслуговування і культурно-гігієнічних навичок, які формуються на спеціальних заняттях і закріплюються під час всіх режимних моментів [60; 67; 101]. Дослідники зазначають, що механізм їх формування достатньо складний, так як їх засвоєння вимагає певного рівня розвитку уваги, наслідування, тому цей напрямок виховання не втрачає свого значення до кінця перебування дітей в дошкільній установі. Якщо навчання навичкам самообслуговування проводиться правильно, із врахуванням особливостей розвитку моторики, сприймання, уваги дітей, то ці заняття сприяють також формуванню в дітей позитивного відношення до праці, бажання працювати, вміння долати посильні труднощі [60; 67; 101].

О.А. Катаєва, О.А. Стребелева зазначають, що господарсько-побутова праця вводиться в спеціальному дитячому садочку на другому році навчання, при цьому спочатку вона носить нескладний характер – діти виконують окремі доручення (поливають квіти, розставляють посібники, роздають ложки перед їжею тощо); поступово трудові доручення ускладнюються [63, с. 170]. З третього року навчання проводяться спеціальні заняття з формування навичок господарсько-побутової праці і систематичні чергування дітей. Діти під керівництвом вихователя проводять прибирання лялькового куточка, перуть лялькову білизну, вчаться витирати пил, чистити взуття тощо. Наступним видом трудової діяльності дошкільників з порушеннями психофізичного

розвитку є праця в природі. Діти доглядають за рослинами і тваринами в групі, працюють на ділянці дошкільної установи [63, с. 170].

Навчання самообслуговуючим та трудовим діям має велике значення в усьому психічному розвитку дитини, в її моральному та розумовому вихованні. Насамперед в усіх видах праці дошкільники набувають певних навичок і вмінь, оволодівають предметними та знарядійними діями, що в свою чергу, сприяє розвитку сприймання і наочного мислення. У процесі трудових занять діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком і словесною інструкцією. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою і короткою, а потім все більш розгорнутою, допомагають формувати у дітей словесну регуляцію діяльності [40; 67; 164].

Стосовно школярів з інтелектуальними порушеннями проблема формування соціально-побутових навичок частково вивчалася у зв'язку із дослідженнями соціальної поведінки (А.М. Висоцька, В.М. Синьов та ін.), методики природознавства (В.В. Ісаєнко, Л.С. Стожок, С.В. Трикоз, К.П. Ягодівський та ін.), викладання «Соціально-побутового орієнтування» (Л.С. Дробот, С.Ю. Конопляста, Г.М. Мерсіянова, Г.І. Савіцька та ін.), особливостей формування навичок самообслуговування та здорового способу життя (І.В. Вдовиченко, О.В. Коган, О.В. Мамічева та ін.), розвитку просторового орієнтування (Т.М. Головіна, І.М. Омелянович, Н.Д. Соколова та ін.).

З'ясовано, що в Україні такими вченими, як С.Ю. Конопляста та Г.М. Мерсіянова, було досліджено виховання готовності до господарсько-побутової праці дітей з інтелектуальними порушеннями, створено кабінети соціально-побутового орієнтування у спеціальних загальноосвітніх закладах. Вчені дійшли висновку, що результативність у цьому процесі досягається формуванням особистісних і операційних компонентів, які складають структуру цієї готовності, при дотриманні спеціальних психолого-педагогічних умов, до яких відносяться: виховання у школярів інтересу до домашньої праці і потреби в ній на основі усвідомлення значимості, місця і ролі даного виду праці

в житті кожної людини; забезпечення практичної спрямованості навчання господарсько-побутовим знанням та вмінням [69, с. 16].

В.І. Бондар, А.М. Висоцька, І.Г. Єременко, Ю.Ю. Івашина, Н.М. Назарова, І.В. Тат'янчикова встановили, що недостатня сформованість соціально-побутових навичок дитини з порушеннями інтелекту може негативно вплинути на її соціальну адаптацію та подальшу трудову діяльність [8; 18; 119; 139; 165].

За дослідженнями В.М. Синьова, «наявність у дітей з інтелектуальними порушеннями шкідливих звичок небезпечна не лише для їх соматичного і психічного здоров'я, а й для соціальної поведінки, оскільки збільшується вірогідність перетворення її в асоціальну» [156, с. 267].

Л.С. Дробот зазначає, що дитина з порушеннями інтелекту має «достатні можливості для того, щоб у подальшому слідувати нормам і правилам соціальної поведінки, які мають не лише вироблятися у процесі спонтанного присвоєння життєвого досвіду, а й формуватися в умовах спеціально спрямованої корекційної роботи» [46, с. 30].

О.С. Унковська, досліджуючи особливості сформованості соціально-побутової адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, доводить, що незадовільний стан соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей не можна пояснити лише особливостями їх пізнавальної діяльності, недорозвитком мовлення, навичок спілкування і недостатньо високим рівнем розвитку психомоторних і сенсорних процесів. Одним із факторів, які перешкоджають успішній соціальній адаптації дітей з порушеннями інтелекту є недостатня спрямованість корекційної роботи з формування необхідних соціально-побутових навичок [172, с. 57].

Н.А. Гіренко вказує, що навички одягання, догляду за житлом, організації побуту, харчування і придбання товарів в учнів старших класів спеціальної школи недостатньо сформовані. Серед причин виділяють невміння визначити повний обсяг роботи, проконтролювати свою діяльність, оцінити свою роботу, нерозуміння послідовності трудових операцій, недостатньо сформовані поняття про темп роботи та терміни виконання завдання [32, с. 10].

За результатами досліджень О.В. Коган, рівень знань про здоровий спосіб життя у старшокласників спеціальної школи є недостатнім, вони не усвідомлюють важливості повноцінного харчування, фізичної активності, раціонального режиму праці та відпочинку [68, с. 78].

Важливе місце в навчальному плані спеціальної школи займає такий предмет як соціально-побутове орієнтування. Цей навчальний предмет спрямований на практичну підготовку учнів спеціальної школи до самостійного життя та праці, на формування в них знань та вмінь, які сприяють соціальній адаптації і підвищенню рівня загального розвитку учнів [138, с. 3]. Соціально-побутове орієнтування було введено у навчальні плани спеціальних шкіл у 1982 році [42, с. 447].

Наразі розроблена навчальна програма з соціально-побутового орієнтування для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями (Н.А. Ярмола, 2014 р.), яка включає такі розділи: помешкання, школа, домівка; основи загальної гігієни; одяг та взуття; гігієна харчування; соціальна орієнтація. Аналіз програми з соціально-побутового орієнтування для 5-10 класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з інтелектуальними порушеннями (Н.А. Гіренко, Г.М. Мерсіянова, 2009 р.) показав, що на цих уроках учні отримують знання, що стосуються особистої гігієни, гігієни харчування, догляду за житлом, догляду за одягом і взуттям, культури поведінки (Додаток А) [47, с. 40]. У них формують вміння: виконувати ранковий та вечірній туалет, добирати мило і шампунь; обирати та доглядати за одягом і взуттям, обирати миючі засоби; мити й чистити кухонні речі та посуд, обирати продукти харчування, готувати прості страви; дотримуватись правил поведінки в громадських місцях та транспорті тощо [138, с. 6].

На цих заняттях систематично формуються і вдосконалюються в дітей необхідні їм навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування у навколишній дійсності. Учні ознайомлюють з тими

підприємствами і установами, куди вони можуть звернутися з різних питань у процесі самостійної організації свого побуту [48, с. 5].

Проте С.Ю. Коноплястою встановлено, що для учнів з інтелектуальними порушеннями характерна недостатність знань, періодичності та доцільної послідовності операцій з виконання основних видів побутової праці; недосконаліми є уявлення та поняття учнів про витрати часу на здійснення трудових дій, достатньо умовною є усвідомленість вартості основних продуктів харчування, товарів постійного вжитку, правилах їх придбання [69, с. 7].

Н.П. Павлова вказує, що слід передбачити на заняттях із соціально-побутового орієнтування методичні прийоми, які б забезпечували пізнавальну та трудову активність школярів, чітко визначити зв'язок змісту заняття із життям, визначити його корекційну спрямованість та виховуючий характер [126, с. 40].

Дослідження Г.І Савіцької доводять, що заняття із предмету «Соціально-побутове орієнтування» мають проводитися за принципом поетапного ускладнення різних форм практичної діяльності при вивченні кожного розділу програми (харчування, особиста гігієна, одяг, сім'я, транспорт та ін.). При цьому у школярів повинні формуватися не лише знання та навички, необхідні у побуті, а й морально-етичні норми поведінки по відношенню до праці, себе та інших [149, с. 16].

Основними формами навчання соціально-побутовому орієнтуванню є заняття та екскурсії [103; 104; 105; 109; 110]. На уроках значна увага приділяється практичній роботі, широко застосовують сюжетно-рольові ігри, демонстрацію та показ наочних засобів навчання [48; 111; 113]. На заняттях певний час відводиться для вивчення правил безпечної роботи, а саме, вмінню користуватися електричними і механічними побутовими приладами, колючими і ріжучими предметами, скляним посудом. Визначаючи зміст і обсяг навчального матеріалу, вчитель орієнтується на вимоги до знань і вмінь учнів, які вказані у відповідному розділі програми, беручи до уваги, що обсяг і

складність матеріалу щороку збільшуються. Це, в свою чергу, вимагає здійснення змін та ускладнення методів і прийомів навчальної роботи [48, с. 3].

Як показали дослідження Н.П. Павлової, досить ефективним методичним прийомом є моделювання реальних ситуацій на заняттях із соціально-побутового орієнтування, тобто відтворення певних умов, обстановки, обставин. Враховуючи, що більшість навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями інтернатного типу, діти не мають необхідності та можливості відвідувати різні установи, тому розігруючи та аналізуючи реальні ситуації на уроках діти отримують відповідні знання, вміння, соціальний досвід [125, с. 26].

С.Ю. Коноплястою доведено, що забезпечення практичної спрямованості отриманих знань та вмінь реалізовується в процесі виконання вправ, зосереджених на формування знань, які забезпечують здійснення господарсько-побутової праці (знання періодичності, послідовності дій; часу, який необхідно витратити на виконання трудових операцій); вміння раціонального ведення домашнього господарства (набуття досвіду самостійного вирішення господарсько-побутових проблем, організація домашньої праці, розподіл роботи у домі, визначення асортименту продуктів харчування і речей, складання меню на декілька днів, визначення вартості товарів тощо); на організацію власної діяльності у побуті (орієнтування у завданні, планування, контроль власних дій, використання наявного досвіду тощо) [69, с. 13].

С.В. Трикоз зазначає, що при організації практичної діяльності необхідно залучати учнів до самостійного пошуку знань, формувати у них прийоми навчальної діяльності, використовуючи при цьому завдання на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, використання набутого досвіду [169, с. 213].

За результатами досліджень Л.С. Дробот, Г.М. Мерсіянової, школярі значно краще засвоюють знання, коли їм доводиться визначати призначення та спосіб використання безпосередньо з анотації, наданої до кожного предмета, який використовується в побуті. Проте існує потреба спеціальної настанови до

розгляду даних предметів, читання та використання інструкції тощо. На уроках використовуються вправи на вивчення анотації за вказівкою вчителя: «Знайдіть, скільки потрібно миючого засобу?», «Для яких тканин використовується цей миючий засіб?», «Що зображено на малюнках?», «Скільки потрібно взяти миючого засобу на 5 літрів води?», «Якою має бути температура води для прання цим миючим засобом?» тощо [47, с. 41].

І.В. Дмитрієва, Н.А. Гіренко зазначають, що на уроках соціально-побутового орієнтування екскурсія виконує важливу корекційну роль з погляду підготовки учнів до самостійного життя в соціальному середовищі. Вчені вказують, що учні повинні відвідати ті підприємства та установи, куди вони будуть звертатися в самостійному повсякденному житті, спілкуватися з робітниками певних служб, одержувати від них інформацію та правильно користуватися нею; їм треба навчитися робити та оплачувати покупки в магазині, звертатися за медичною допомогою, користуватися послугами ремонту одягу та взуття, різними видами транспорту тощо [43, с. 16].

В системі позакласної роботи соціально-побутове орієнтування учнів повинно мати своє логічне продовження тому, що лише систематична спільна діяльність вчителя і вихователя дасть змогу домогтися бажаних результатів. Ця робота полягає у проведенні екскурсій, практичних занять, позакласних заходів тощо. Така «взаємодія навчальної і позакласної роботи сприяє вдосконаленню знань і вмінь, успішності їх застосування у повсякденному житті»[48, с. 4].

В.В. Воронкова, Л.С. Дробот, Г.М. Дульнєв, Б.С. Кобзар, В.Ф. Мачихіна, Г.М. Мерсіянова, С.П. Постовойтов підкреслювали, що важливою частиною виховання дітей спеціальної школи є формування санітарно-гігієнічної культури [22; 24; 50; 120]. Л.С. Дробот зазначає, що результативності у виробленні санітарно-гігієнічної культури можна досягти за умови розвитку певних компонентів: виховання в учнів бажання дотримуватися вимог санітарії та гігієни; розуміння значення таких вимог та їх ролі в житті кожної людини; забезпечення практичної спрямованості процесу навчання із соціально-побутового орієнтування з метою виховання санітарно-гігієнічної культури;

навчання учнів використовувати знання, одержані у процесі вивчення загальноосвітніх предметів (природознавство, фізичне виховання, трудове навчання та ін.), у власній побутовій діяльності; урізноманітнення форм організації навчання — уроки соціально-побутового орієнтування, позакласні виховні заходи (із залученням вихователів, медичних працівників школи, батьків) [46, с. 31].

Також досліджувалась проблема формування навичок самообслуговування у дітей з порушеннями зору, зокрема, корекційна спрямованість формування цих навичок, вдосконалення процесу навчання самообслуговуванню (В.І. Андрієнко, С.В. Федоренко, В.М. Чулков та ін.). Результати цих досліджень можуть бути адаптовані і використані у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

С.В. Федоренко, вивчаючи корекційну спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших дошкільників з порушеннями зору, виявила, що успішність формування навичок самообслуговування у цієї категорії дітей залежить від таких умов: спеціальна організація та зміст навчання самообслуговуючій діяльності; створення ігрових та соціальних ситуацій для виховання позитивного ставлення до трудової діяльності; активізація спостереження за діями дорослих як основи для розвитку процесу наслідування; стимулювання співвідношення виконаних дій зі зразком; закріплення навичок самообслуговування під час режимних моментів [176, с. 14].

В.І. Андрієнко, вивчаючи вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню, встановив, що існуюча методика навчання самообслуговуванню не забезпечує переважній більшості учнів позитивного ставлення до дій самообслуговування, внаслідок чого ці дії не є важливими життєвими пріоритетами і не викликають зацікавленості у дітей. Дослідник зазначає, що це призводить до механічного виконання вказівок педагогів, пасивності, безініціативності учнів [1, с. 12].

За дослідженнями В.М. Чулкова, із введенням принципу соціально-побутової орієнтації вдалось суттєво підвищити інтерес дітей з порушеннями зору до навчання, активізувати мовленнєву комунікацію на заняттях, тобто насичення уроків розвитку мовлення, математики та інших соціально-побутовою тематикою, близькою до життя учнів, полегшує навчальний процес [185, с. 40].

Стосовно дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями питання засвоєння навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із формуванням соціальної поведінки, трудових операцій (О.В. Гаврилов, Ю.М. Кислякова, Т.В. Лісовська, М.Ф. Попадич, Л.М. Шипіцина та ін.).

За дослідженнями Л.М. Шипіциної, в дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 7-11 років соціально-побутові навички знаходяться у стадії формування. Це пов'язано з тим, що у цієї категорії дітей частіше всього наявні, крім інтелектуального порушення, ще й фізичні недоліки розвитку. Вивчення вченою навичок соціально-побутової адаптації опирається на 3 групи показників: соціально-побутові навички в домашніх умовах (навички особистої гігієни: вміння користуватися зубною щіткою, рушником, милом, гребінцем; навички самообслуговування за столом; уявлення про одяг (чоловічий – жіночий, літній – зимовий, спортивний – для відпочинку); виконання домашніх обов'язків; обізнаність про правила техніки безпеки вдома; вміння користуватися телефоном); соціально-побутові навички поза домом (орієнтування в магазині; правила дорожньої безпеки; поведінка на вулиці і в транспорті; поведінка в ситуації «Якщо ти загубився»); розвиток навчальних навичок і навичок трудової діяльності (володіння навичками читання, письма, рахунку; виконання нескладних трудових операцій; уявлення про професії; розуміння значимості трудової діяльності для людини) [189, с. 85].

Ю.М. Кислякова зазначає, що формування побутової самостійності здійснюється на протязі тривалого часу, потребує значних зусиль, терпіння та наполегливості. Успішність формування побутової самостійності у дітей з

помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями визначається дотриманням таких умов [23, с. 10]:

- визначення актуального рівня потреб дитини;
- віра в можливість розвитку дитини, спрямованість на результативну підготовку кожного вихованця;
- постійне педагогічне вивчення вихованця, вдосконалення змісту роботи з ним;
- підтримка психофізичного комфорту в процесі корекційно-розвиваючої роботи (дитина не повинна відчувати голод, спрагу, біль, неприємні відчуття);
- забезпечення пізнання оточуючого світу органами чуття, сприймання подразників різними частинами тіла;
- словесний супровід дій, які виконуються;
- використання різноманітної наочності, активізація пізнавальної діяльності дітей в процесі сприйняття та засвоєння матеріалу;
- формування позитивного ставлення до побутової діяльності;
- позитивне підкріплення (навіть невеликі успіхи дітей позитивно оцінюються, а тимчасова відсутність досягнень не сприймається негативно);
- співпраця педагогів і обслуговуючого персоналу;
- послаблення контролю з метою підвищення самостійності і активності дитини.

Досліджуючи психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, О.В. Гаврилов здійснив її поділ на практично-діяльнісну та комунікативну, що дозволило більш змістовно підійти до характеристики її особливостей та виділити три групи дітей (егоцентрично-лабільні, пасивно-індиферентні і агресивно-збудливі), віднайти відповідні методи і прийоми корекційно-виховної роботи з ними. Дослідник визначив, що у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями переважає поведінка практично-діяльнісного типу, яка включає в себе засвоєння суспільно вироблених способів дій із предметами. Розвиток практично-діяльнісної поведінки цієї категорії

дітей починається з навчання їх санітарно-гігієнічним навичкам і навичкам самообслуговування. Кожна соціальна дія, яка необхідна в повсякденному житті, виявляється набором окремих взаємопов'язаних елементів, які діти поступово привчаються правильно виконувати [29, с. 8].

М.Ф. Попадич вивчаючи працю як корекційний засіб виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, зазначав, що будь-яка праця вимагає науково обґрунтованої організації. Особливо важливо притримуватися цього принципу при навчанні цієї категорії дітей, оскільки вони потім все життя будуть користуватися тими прийомами, яким їх навчили, і будуть виконувати завдання в тій послідовності, в якій їх навчили виконувати. Самостійно ж вдосконалювати свої прийоми праці особи з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями не можуть. Дослідник визначив, що першим етапом трудового навчання є самообслуговування, при цьому вихованці потребують систематичного показу, тривалих тренувань, сумісної праці з педагогами. Спочатку вони кожен елемент трудового процесу засвоюють механічно, а з часом вже усвідомлюють послідовність прийомів його виконання [134, с.10].

Таким чином, соціально-побутові та трудові навички виражають загальні властивості й особливості розвитку дитини. Тому визначення рівнів та особливостей соціально-побутового орієнтування – один з об'єктивних показників у діагностиці розумового розвитку дитини.

1.2. Особливості психічного розвитку дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, які впливають на формування соціально-побутових навичок

Особливу категорію дітей з порушеннями психофізичного розвитку складають діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Вони не здатні до повноцінного самостійного життя, але при наданні їм своєчасної психолого-педагогічної допомоги у них можливо частково сформувати навички

самообслуговування, трудової діяльності і певною мірою навички відповідної поведінки у соціальному середовищі.

Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями настільки важка категорія дітей, що по відношенню до них в психіатричній та дефектологічній літературі часто застосовувалися такі терміни, як «ненавчаємі», «недієздатні», «напівзалежні». Такі дефектологи, як Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.М. Коган, М.І. Кузьмицька та інші, вважають можливим та необхідним навчання таких дітей [19; 75; 76; 77; 128]. Вчителі, які працюють з цією категорією дітей, вказують, що більшість з них оволодівають елементарними вміннями в читанні, письмі, рахунку, самообслуговуванні.

В другій половині ХХ століття опубліковано ряд робіт дослідників і педагогів-практиків, які показують можливість навчання осіб з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями (М.І. Кузьмицька, О.Р. Маллер, М.В. Погосов, О.Л. Селіхова, Г.В. Цикото, Я.Г. Юдилевич та ін.).

За дослідженнями В.М. Синьова, діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями «спроможні засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності», тому вони можуть оволодівати окремими нескладними видами фізичної праці і навіть елементами грамоти [154, с. 66].

Особливістю психічного розвитку дитини, яка має дефект, є подвійна роль органічного недоліку у процесі розвитку і формування особистості. З одного боку, вважає Л.С. Виготський, дефект є мінус, обмеження, з іншого – плюс, оскільки він викликає труднощі, стимулює до руху вперед [26; 27]. Таким чином, дефект створює стимули для вироблення компенсації. Так, слабка пам'ять вирівнюється через процес розуміння, слабкість волі і недостатність ініціативи компенсується навіюваністю і тенденцією до наслідування, що є важливим при формуванні соціально-побутових навичок. Чим більше дитина відчуває, розуміє свою соціальну неповноцінність, невідповідність людям, що розвиваються нормально, тим скоріше спрацьовує стимул компенсації [41; 80; 85; 92; 145; 147].

На думку Д.М. Ісаєва, О.Р. Маллера, В.М. Синьова, О. Шпека, якщо органічний дефект з якихось причин не призведе до виникнення почуття малоцінності, до низької самооцінки, то не виникне того психологічного конфлікту, який стимулює компенсацію [62; 88; 158; 190]. Саме так стається у випадках гіперопіки дітей з інтелектуальними порушеннями з боку батьків [195; 197; 199]. Коли батьки, розуміючи неповноцінність своєї дитини, намагаються позбавити її будь-яких труднощів, роблять за неї найпростіші дії (умивають, одягають, годують, навіть бавляться іграшками за дитину, яка лише спостерігає гру). За таких умов дитина не розуміє, що вона чогось не вміє, у неї своєчасно не формуються найпростіші гігієнічні, елементарні трудові навички. Батьки вважають, що дитина підросте і тоді всьому навчиться [5; 198]. Але це не так, оскільки, по-перше, сензитивні, найбільш сприятливі етапи для розвитку певних функцій втрачено, а по-друге, кожна сформована елементарна функція створює підґрунтя для формування більш складних [81; 150; 182].

Л.С. Виготський вважав, що біологічний дефект, який лежить в основі інтелектуального порушення, набуває в процесі розвитку дитини чітку соціальну і культурну обумовленість. При цьому роль повноцінного чи неповноцінного соціального оточення і культурного виховання надзвичайно важлива для розвитку особистості дитини: вони можуть або сприяти компенсації інтелектуального порушення (при відповідному вихованні), або приводять до його подальшого ускладнення [27, с. 75].

Традиційна система спеціальних (корекційних) установ передбачала надання освітніх послуг дітям з легким і помірним ступенем інтелектуального порушення. Діти з тяжким ступенем інтелектуального порушення від 4 до 18 років знаходились переважно в домах-інтернатах Міністерства соціальної політики [56; 121; 124; 137]. По досягненню повноліття особи з тяжким ступенем інтелектуального порушення переводились в психоневрологічні інтернати для дорослих [17; 20; 137; 181].

Г.М. Дульнев критично висловлювався про роботу установ соціального забезпечення за невірну тенденцію робити установку в своїй роботі на

ігнорування їх навчання і виховання [49, с.7]. Вказуючи на необхідність навчання всіх дітей без виключення, читанню, письму і рахунку, він підкреслював, що, навчаючи дитину з помірними чи тяжкими інтелектуальними порушеннями необхідно потурбуватися, насамперед, про практичний смисл цієї роботи, про підбір практичних задач, де дитина могла би з користю для себе і оточуючих застосовувати свої навички. Тобто навчально-виховна і лікувально-оздоровча робота покликана розвивати пізнавальні можливості дітей, прищеплювати їм навички культурної поведінки, навички самообслуговування і побутової праці.

Дослідження Г.В. Цикото, М.І. Кузьмицької, О.Р. Маллера та інших, дозволили зосередити увагу не просто на привчанні вихованців до праці і формуванні у них навичок самообслуговування, але й на організації їх корекційно-розвиваючого навчання, яке повинно бути спрямоване на їх всесторонній розвиток, виховання, трудову підготовку і соціальну адаптацію [76; 77; 92; 181].

О.В. Гаврилов, вивчаючи особливості соціальної поведінки цієї категорії дітей, зазначає, що формування поведінки дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями відбувається шляхом ускладнення педагогічних вимог, режиму, матеріально-побутових умов, змісту і організації діяльності. При цьому враховується вузькість і обмеженість зони найближчого розвитку цієї категорії дітей [28, с. 235].

Аналізуючи процес розвитку дитини з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями з раннього віку, необхідно відмітити, що в такої дитини різко знижена активність і орієнтувальна діяльність, змінена система потреб в зв'язку зі слабкістю потреб більш високого рівня (пізнавальних, потреби в самостійності, в дотриманні певних санітарно-гігієнічних норм, в спілкуванні) [41; 80; 147; 180].

С.Я. Рубінштейн, В.В. Руських вказують, що слабка активність, моторна недостатність дитини і надмірна опіка батьків призводять до різких порушень в оволодінні ними предметними діями [145; 147]. Майже повна відсутність стадії

предметних дій в такої дитини є причиною бідності чуттєвої інформації, пізнання, яке є базою розумового розвитку. У самообслуговуванні це проявляється у тому, що діти маніпулюють предметами, не враховуючи їх властивості та призначення, не розуміють послідовності дій [58; 97; 190].

Без міцного фундаменту чуттєвого досвіду в малюка майже не розвиваються уявлення, і як результат цього майже повністю відсутня ігрова діяльність [8; 23; 71; 184].

М.В. Бирюкова, А.А. Ватажина, М.І. Кузьмицька, І.М. Солов'єв, Г.В. Цикото зазначають, що всі ті види діяльності, які в дитини з типовим розвитком розвиваються в значній мірі самостійно (предметно-маніпулятивна діяльність, яка вдосконалює переважно сприймання; ігрова, конструктивна, продуктивна, в яких розвиваються уява, наочне мислення та інші важливі види психічної діяльності), у дитини з таким діагнозом потрібно формувати спеціально [6; 96; 161; 183].

Тому основним завданням роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями на початкових етапах має бути формування самообслуговуючої діяльності, розвиток їх практичного інтелекту, навчання повноцінному використанню наочних засобів при вирішенні практичних та ігрових задач і в процесі вирішення цих задач навчання способам та прийомам пошуку, порівняння, аналізу, знаходження зв'язків, вмінню виявити свою помилку на реальних результатах діяльності; виховання критичності до своїх дій [15; 52; 61; 153; 191]. Таке навчання буде базуватися на актуальному розвитку дітей, на можливостях зони найближчого розвитку і буде дійсно розвиваючим навчанням [79; 143].

Запорукою успіху педагога в роботі з цією категорією дітей може бути тільки знання особливостей і можливостей кожної дитини та індивідуальний підхід до навчання і виховання цих дітей [98; 140].

В.І. Бондар, Ю.К. Зубрилін, О.Р. Маллер, Й. Охал, Й. Швець зазначають, що значну допомогу у педагогічному вивченні дітей, аналізі процесу навчання та труднощів надасть лікар психоневролог, який в кожному окремому випадку

разом з педагогом намічає систему лікувально-педагогічних заходів, покликаних сприяти подоланню недоліків розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку [59; 91; 106; 142].

Медико-психолого-педагогічна робота повинна бути спрямована на посилення ініціативи, прагнень до активної діяльності, раннє систематичне навчання дітей елементам рухів, координації, починаючи від вироблення хапального рефлексу до більш складних координаційних та рухових актів, необхідних в побуті [159, с. 157].

У спеціальному закладі зростає потреба посилення педагогічного керівництва поведінкою і діяльністю вихованців. В.М. Синьов зазначає, якщо «таке керівництво є постійним протягом всього навчання, перетворюючись у дрібну опіку, то це виступає в якості серйозного гальма у формуванні громадської активності, самостійності дітей, і сприяє розвитку прямо протилежних якостей – безініціативності, байдужості» [155, с. 199].

С.Є. Гайдукевич, Л.А. Жидкова, О.Л. Селіхова та інші, зазначають, що першим питанням, яке вирішується стосовно всіх дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, є прогноз їх навчаємості, тобто віднесення в групу навчаємих дітей, які потребують систематичного кваліфікованого педагогічного впливу [53; 112; 151].

На основі динамічного вивчення особливостей розвитку цієї категорії дітей можна вважати, що критеріями відбору у групу навчаємих виступають відносна емоційна збереженість, осмислене застосування слів, правильне сприймання інтонацій в голосі і диференціювання близьких, правильне розуміння і виконання низки нескладних інструкцій, хоча б часткове володіння навичками самообслуговування [137; 181].

В цієї категорії дітей наявні грубі порушення загальної поведінки, що ускладнює формування певних соціально-побутових навичок, зокрема відповідної поведінки в громадських місцях, транспорті тощо. При переважанні процесу збудження діти неорганізовані, моторно розгальмовані, а при переважанні гальмівного процесу – загальмовані, пасивні [39; 83; 141; 179].

Емоції не контролюються, воля відсутня, спостерігаються патологічні потяги [128, с. 30].

А.В. Бабушкіна, Н.Ф. Дементьєва, М.И. Кузьмицька, Л.М. Поперечна, О.М. Табунова дійшли до висновку, що кіркові ураження в певній мірі відбиваються на недостатності і слабкій диференціації відчуттів та сприймань, у дітей важко формуються уявлення та поняття, вони не можуть встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами і виділяти головне, робити узагальнення [4; 61; 135; 136].

Якщо вироблення умовних реакцій у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями на наочні подразники є доступним, то вироблення умовних зв'язків на словесні подразники пов'язане зі значними труднощами, які долаються лише після тривалих повторень. Це свідчить про те, що друга сигнальна система – мовлення – у таких дітей розвинута слабо, її взаємодія з першою сигнальною системою – безпосередніми відчуттями та сприйманнями – є порушеною, вироблені умовні зв'язки другої сигнальної системи нестійкі і потребують постійного підкріплення [145; 147; 158; 183; 190]. Тому ця категорія дітей, в тому числі і при формуванні соціально-побутових навичок, потребує унаочнення, тривалих повторень, зв'язку з власним досвідом та практичною діяльністю.

Дітям з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями притаманні значні недоліки всіх сторін психічної діяльності в цілому, зокрема в сенсорному та інтелектуальному розвитку. Повноцінне функціонування органів чуття має велике значення для всього психічного розвитку, так як вони є базою для організованої розумової роботи; розвиток відчуттів і сприймань дитини – необхідна передумова формування в неї більш складних мисленнєвих процесів. Наявність достатньо багатого матеріалу сприймань – необхідна умова розвитку уявлень, а розвиток здатності оперувати уявленнями випереджає розвиток здатності оперувати поняттями [145; 161; 182].

Певний рівень розвитку сенсорних процесів дитини в їх тісному зв'язку з мовленням є фундаментом для формування її інтелектуальної діяльності [183, с.

13]. Оволодіння предметними діями у побуті стимулює розвиток наочно-дійового мислення дитини, сприяє розвитку самостійності, цілеспрямованості дій тощо.

О.Р. Маллер стверджує, що оскільки розвиток дитини з порушеннями інтелекту здійснюється за основними загальними особливостями дітей з типовим розвитком, розвиток дитини з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями повинен йти так само від сприймання через уявлення до наочно-дійового, наочно-образного і елементів понятійного мислення, при важливій ролі розвитку і участі мовлення в усіх цих процесах [90, с. 15].

За дослідженнями Т.М. Головіної, низький рівень сформованості просторових уявлень і недоліки просторової орієнтації дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями відмічаються в процесі конструктивної діяльності, під час виконання практичних дій у побуті. Виявляються значні труднощі просторового характеру в учнів під час роботи у виробничих майстернях [34, с. 97].

Звичні оточуючі її предмети дитина сприймає і розрізняє достатньо правильно. При необхідності ж сприйняти, відрізнити від інших і тим більше відобразити у своїх діях новий предмет, який володіє незнайомими відмінними властивостями малюк не проявляє орієнтувальної діяльності, не проводить обстеження предмету, він скоріше всього або відмовляється від виконання завдання, або з легкістю виконує його помилково [41; 80; 183]. Для таких дітей характерна значна сповільненість та знижений об'єм зорових сприймань. Вузькість сприймання суттєво заважає орієнтуватися на місцевості в незвичній ситуації, дитина довго не може зрозуміти зміст того, що відбувається і часто є дезорієнтованою як у побуті, так і на вулиці. При огляді дійсності діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями погано виділяють зв'язки і відношення між об'єктами [183, с. 16].

Такі діти не розрізняють вирази облич людей, зображених на малюнках, погано розрізняють схожі предмети при їх упізнаванні, розуміння сюжетних

картин також являє собою значну трудність. Це свідчить про виражену не диференційованість відчуттів та сприймань [145; 147; 193].

Найбільш вираженою особливістю сприймання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями є інактивність цього психічного процесу: дивлячись на будь-який предмет, в них не виникає прагнення розглянути всі його деталі, розібратися в його властивостях, така дитина задовольняється при цьому самим загальним впізнаванням предмету [147; 180; 183].

Г.В. Цикото стверджує, що про інактивний характер сприймання свідчить і невміння дітей вдивлятися, шукати і знаходити будь-які предмети, вибірково розглядати якусь частину оточуючого світу, відволікаючись від непотрібних в даний момент яскравих і привабливих сторін сприймаючого [183, с. 15]. Все це суттєво впливає на повноцінність становлення самообслуговуючої діяльності у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Щодо дотикового сприймання, то діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями пізнають об'ємні та контурно виконані предмети за допомогою їх обмацування значно гірше, ніж діти з легким ступенем інтелектуального порушення. Через неточність пропріоцептивних відчуттів рухи відрізняються поганою координацією, що впливає на забезпечення диференційованих рухів при виконанні трудових операцій [39; 191].

Зрозумілою стає думка Л.С. Виготського про первинні (ядерні) та вторинні симптоми інтелектуального порушення. Саме недостатньо розвинуті відчуття і сприймання є тими ядерними симптомами, які гальмують, затримують розвиток вищих психічних процесів, зокрема мислення. В них різко недорозвинута здатність до просторового синтезу: вони не розрізняють праву і ліву сторони в себе і у свого співбесідника, не можуть скласти з паличок самої елементарної фігури [128, с. 33]. Таким чином, вся діяльність дитини з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями із сприймання і відтворення сприйнятого характеризується недиференційованістю,

глобальністю, що ускладнює формування навичок прийому їжі, гігієни, одягання.

Особливе значення мають порушення рухових функцій, які проявляються в розладах координації рухів, невмінні робити дрібні і точно спрямовані рухи, наявності синкинезій, гіперкинезів, парезів, паралічів [39; 190; 193]. Недорозвиток моторики характеризується загальмованістю, статичністю, недиференційованістю. Такі діти часто не можуть робити ізольовані рухи (наприклад, закрити одне око). Порушення дрібних диференційованих рухів сильно ускладнює процес оволодіння ними письмом, трудовими операціями, навичками самообслуговування. М.С. Певзнер, Г.Є. Сухарева та інші вказують на пряму залежність важкості рухових розладів від важкості ураження центральної нервової системи [129, с. 74].

Сповільнений, неповноцінний розвиток аналізаторів призводить до того, що при важких формах інтелектуального порушення різко затримується розвиток мовлення [12; 87; 89; 122]. До того часу, коли мовлення має бути засобом позначення і спілкування, воно виявляється в надзвичайно нерозвинутому стані [184; 188; 194]. Дуже часто при помірному та тяжкому ступені інтелектуального порушення перші окремі слова з'являються в 4-5 років, а короткі і граматичні фрази – в 6-7 років [128, с. 36].

Г.Є Сухарева, М.С. Певзнер, В.Я. Василевська зазначали, що дитина з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями часто не розуміє зверненого до неї мовлення і словесної інструкції; їх власні висловлювання бідні і характеризуються різким аграматизмом. У них утруднено спілкування як між собою, так із дорослими; вони рідко можуть розповісти прочитане, дати звіт про виконану роботу [13, с. 68].

Дослідження С.Д. Забрамної показали, що в процесі виконання нескладної, значимої діяльності дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями можна спонукати до спілкування. Вони можуть попросити у дорослих певний предмет, необхідний для роботи

інструмент, спитати про те, де можна взяти потрібний їм матеріал, чи задати ще якісь елементарні запитання [54, с. 32].

Через дефекти сприймання ці діти накопичують мізерний запас уявлень. М.М. Нудельман описав бідність, фрагментарність і «безбарвність» уявлень, він показує, як різноманітні об'єкти втрачають в уявленнях таких дітей все індивідуальне, оригінальне, стають схожими один на одного [108, с. 29].

Бідність наочних і слухових уявлень, надзвичайно обмежений ігровий досвід, недостатнє знайомство з предметними діями, а саме головне – недорозвиток мовлення позбавляють дитину тієї необхідної бази, на основі якої повинно розвиватись мислення. Мислення дитини формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності [180, с. 15].

Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями здатні лише до самих елементарних узагальнень. Вони можуть встановити різницю окремими предметами, знайти тотожні предмети. При навчанні здатні узагальнити предмети в певні групи (одяг, посуд, взуття тощо). Однак такі завчені узагальнення недостатньо актуалізуються і використовуються дітьми з таким діагнозом у самостійній діяльності [161; 162]. Без спеціального навчання вони не в стані узагальнювати предмети за категоріями, а частіше користуються ситуаційними об'єднаннями, які склалися в результаті їх минулого досвіду [80; 145; 160].

З віком та в результаті навчання у дітей накопичуються уявлення і елементарні поняття, але вони складають в більшості малозв'язану масу розрізнених знань. Судження є дуже бідними, несамостійними; такі діти повторюють запозичене в оточуючих їх людей без опрацювання на основі власного досвіду, багато що в їх поведінці є простим наслідуванням [41; 192].

За дослідженнями Н.Б. Лур'є, М.С. Певзнер, Г.В. Цикото, труднощі цих дітей полягають не в тому, що вони нездатні виконати окремі дії, з яких складається вирішення завдання, а у виявленні, розумінні зв'язків між цими діями і переходів між ними [128; 183]. Тому ця категорія дітей потребує

тривалих вправ із визначення значення та послідовності виконання певних самообслуговуючих дій.

Як показали дослідження Г.В. Цикото, при вирішенні певних завдань основні труднощі у цієї категорії дітей полягають у неповноцінності факторів, які можна назвати «передумовами» до виконання, а саме [183, с. 19]:

- слабке прийняття завдання, обумовлене недостатньо сильною мотивацією; необхідне подолання фактору «ухиляння від завдання», «психічної пасивності», вироблення віри у свої сили;
- відсутність орієнтування у завданні, тобто розуміння зв'язків між його складовими;
- нездатність організувати свою діяльність із виконання завдання, тобто послідовно і осмислено переходити від однієї дії до іншої, застосовувати адекватні способи дії; це яскраво виражається також і у невмінні цих дітей правильно використовувати наочні засоби для вирішення завдань.

Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями засвоюють все нове дуже повільно, лише після багатьох повторень, швидко забувають сприйняте і не вміють користуватися набутими знаннями та вміннями на практиці. Причини повільного і поганого засвоєння нових знань і вмінь полягають насамперед у властивостях нервових процесів дітей з порушеннями розумового розвитку. Ослаблення активного внутрішнього гальмування, яке обумовлює недостатню сконцентрованість збудження, призводить до того, що відтворення матеріалу відрізняється надзвичайною неточністю [180, с. 14]. Внаслідок низького рівня розвитку уваги вони не розбирають багато з того, що їм повідомляється. З цієї ж причини діти виконують помилково певні гігієнічні процедури, одягання та взування, якусь частину запропонованої їм однотипної роботи у побуті.

Слід відмітити, що за структурою дефекту діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями дуже різноманітні. В одних випадках глибокий недорозвиток всієї пізнавальної діяльності поєднується зі значними порушеннями в емоційно-вольовій сфері, а в інших – елементарні емоційні

прояви більш збережені (наприклад, при хворобі Дауна) [152; 159]. Зокрема, предметні дії засвоюються дітьми під впливом емоційної взаємодії з дорослими [97, с. 27]. Загалом характер предметної діяльності як передумови формування самообслуговуючої є досить примітивним у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями.

Клінічне і психологічне вивчення дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями показує, що ці діти здатні до розвитку, але для них необхідно створення спеціальних установ типу школи-інтернату або реабілітаційного центру, де б з ними проводилась спеціальна корекційно-виховна робота та навчання. Ці заходи можуть мати на меті розширення соціально-побутового орієнтування в оточуючому, формування уявлень про предмети, розвиток моторики, мовлення вихованців, створення між ними стійкого контакту, розвиток здатності до спілкування, навчання нескладній професії і залучення до посильної виробничої праці. Саме ці цілі переслідують створені спеціальні дитячі будинки-інтернати та центри соціальної реабілітації дітей-інвалідів Міністерства соціальної політики.

1.3. Стан проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги

Дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями виховують та навчають у спеціальних дитячих будинках-інтернатах, які підпорядковані Міністерству соціальної політики, а також навчання і виховання таких дітей здійснюється в спеціальних закладах різного типу (спеціальні школи, класи, центри тощо), де намагаються прищепити їм нескладні навички самообслуговування та фізичної праці, а також засобами корекційної роботи сприяють певним позитивним зрушенням у розвиткові психічної та фізичної сфер.

Г.М. Дульнев, Л.А. Жидкова, М.І. Кузьмицька, О.Р. Маллер зазначали, що для правильного вирішення проблеми навчання і виховання дітей з помірними

та важкими інтелектуальними порушеннями необхідно знайти обґрунтовані організаційні форми роботи у тих закладах, де мають знаходитись ці діти; визначити можливий зміст їх навчання та виховання; озброїти працівників цих закладів відповідною системою навчання і виховання дітей; знайти найбільш доцільні шляхи поєднання лікувальних і педагогічних засобів впливу на розвиток дитини з метою всебічної корекції її психофізичних недоліків [50; 51; 55; 83; 96; 100].

В дитячих будинках Міністерства соціальної політики виховуються діти і підлітки з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями у віці від 4 до 18 років [137, с. 14]. На час настання шкільного віку (7-8 років) діти з таким діагнозом ще недостатньо підготовлені до систематичного навчання: у них слабо розвинуті мовлення, пам'ять, увага, запас слів надто малий, рухи сповільнені, некоординовані [137, с. 15]. Для цього проводиться їх підготовка до навчання, яка має на меті прищепити основні санітарно-гігієнічні і побутові навички, навички поведінки в колективі, елементарні навички рахунку, по можливості розвинути мовлення, виправити недоліки вимови, навчити зосереджувати увагу, ознайомити з оточуючими предметами і явищами природи, розвинути органи чуття і пам'ять. З цією метою з дітьми з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями у віці від 4 до 10 років проводяться спеціальні заняття, ігри, фізкультурні вправи, прогулянки [92; 137].

В.В. Гладка, Т.Л. Лещинська, В.Ф. Мачихіна, Б.І. Пінський, В.А. Шинкаренко та інші зазначають, що результативність процесу навчання та виховання дітей залежить від дотримання основних педагогічних умов [33; 71; 82; 95; 130]:

- планування роботи у відповідності з індивідуальними та віковими особливостями, провідними мотивами і потребами дитини в різні періоди життя;
- врахування характеру провідної діяльності з акцентом на максимально можливу активність дитини;

- цілеспрямованість та систематичність формування життєво значимих знань, вмінь, навичок, які передбачають досягнення дитиною конкретного результату;
- покрокове формування та словесний супровід дій;
- формування емоційно позитивного та свідомого ставлення дітей до побутових дій, які дозволяють знизити залежність від допомоги оточуючих людей;
- застосування різних видів педагогічної допомоги;
- наступність роботи педагогічного, медичного та обслуговуючого персоналу;
- постійність та послідовність вимог з боку дорослих;
- використання реальних предметів як засобів наочності;
- наявність в дитячому будинку кімнат, які відповідають призначенню певної зони (кухонна, житлова, санітарно-гігієнічна тощо).

На часі постійно вдосконалюються організаційні форми діяльності спеціальних установ, ряд дитячих будинків-інтернатів працюють за режимом п'яти днів навчання. Це дає можливість ширше використовувати такі необхідні для розвитку цієї категорії дітей соціальні контакти і залучати батьків до безпосередньої участі у вихованні дитини. Проте, як зазначає В.М. Синьов, такі діти «потребують постійної опіки, тому що їхні можливості до самостійного життя та трудової діяльності в суспільстві дуже обмежені» [154, с. 67].

Навчання осіб з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями полягає в інтегральній реалізації дидактичної, виховної та опікунської функції спеціального закладу із врахуванням специфічних форм і методів роботи, а також принципів навчання, описаних в корекційній педагогіці. М. Пішчек зазначає, що робота з такими особами повинна ґрунтуватися на наступних принципах [146, с. 14]:

- 1) встановлення позитивного емоційного контакту вчителя з учнем є основною умовою ефективної роботи;

2) кожен учень наділений особливими здібностями і недоліками, має власний темп і ритм розвитку. В нього може спостерігатися нетипова поведінка (агресія, автостимулювання тощо). Тому вчитель повинен бути в курсі терапевтичних покращень;

3) раннє використання реабілітаційних технік дає шанс оптимізації розвитку учня;

4) рухові функції, розумовий розвиток і соціальна зрілість дитини з порушеннями психофізичного розвитку можуть покращуватися в результаті впливу, який враховує індивідуальні і соціальні фактори;

5) навіть невеликі успіхи учня повинні позитивно укріплюватися, а відсутність успіхів не можна оцінювати негативно;

6) в процесі навчання рекомендується співробітничати із сім'єю (опікунами) учня, підключати її до створення плану роботи з учнем, а також по мірі можливості виконувати окремі частини плану вдома. Рекомендується також участь сім'ї в консультаціях, присвячених успіхам і труднощам учня;

7) важливо підтримувати роботу батьків (опікунів) з дитиною (у відповідності зі специфікою сім'ї, її цінностями і традиціями);

8) необхідно організувати реабілітаційну діяльність школи, яка готує оточуючих для прийняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку, надання їм допомоги.

За Н. Нір'є, формування побутової самостійності є важливим аспектом комплексної корекційно-педагогічної допомоги і базується на принципі нормалізації життєдіяльності осіб з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, реалізація якого вимагає врахування основних положень [23, с. 9]:

- систематичне дотримання режимних моментів (сон, підйом, вмивання, одягання, прийом їжі та інші режимні моменти повинні бути максимально наближені до розпорядку дня осіб з нормальним розвитком відповідного віку);

- врахування педагогами вікових потреб дітей, які змінюються (предмети гігієни, одяг тощо);

- розуміння та уважне ставлення до потреб дітей.

Організація навчально-виховного процесу в спеціальному дитячому будинку-інтернаті відбувається таким чином. Молодші діти, в залежності від віку та розумового розвитку, розподіляються в групи дошкільного навчання. Умовно можна вважати, що діти у віці від 4-х до 7 років включно направляються в дошкільну групу, а діти з 8 до 10 років – в підготовчу групу для шкільного та трудового навчання [117, с. 15].

Якщо дітей у віці від 4-х до 10 років у спеціальному закладі мало і організувати окремі групи дошкільного і підготовчого навчання неможливо, тимчасово організовується одна змішана група, яка в подальшому поділиться на окремі групи. Заняття в групі дошкільного навчання проводяться приблизно на протязі двох-трьох років і в підготовчій групі два роки. Термін перебування в дошкільних групах залежить від віку і розвитку дітей на момент комплектування групи [31; 117; 137].

Зарахування дитини в ту чи іншу групу проводять заступник директора з навчально-виховної роботи (чи старший вихователь) і лікар дитячого будинку на основі документів, наявних в особистій справі, розповідей рідних, спостережень. На протязі перших місяців перебування дитини з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями в дитячому будинку має бути проведено більш глибоке дослідження психіки і, якщо буде потреба, здійснено переміщення з групи в групу. З дошкільної групи дитина може бути переведена в групу підготовчого навчання чи в групу першого року навчання. На протязі двох тижнів після зарахування малюка у групу дошкільного навчання його потрібно уважно обстежити. Під час обстеження необхідно з'ясувати: запас уявлень; навички самообслуговування – одягатися, вмиватися, їсти, користуватися туалетом; стан моторики; запас слів і дефекти мовлення; просторові та часові орієнтири [181, с. 7].

Важливе значення при навчанні дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями має правильна комплектація навчально-виховних груп. Враховуючи особливості дітей та необхідність індивідуальної

роботи з кожною дитиною, чисельність групи складає 10 (максимум 12 вихованців) [181, с. 10].

В комплектуванні груп повинен брати участь представник медперсоналу, який знає особливості психіки і можливості кожного вихованця. Слід прагнути до комплектування однорідних груп з дітей з приблизно рівним ступенем зниження інтелекту (вік має другорядне значення). Це дозволить проводити навчання диференційовано, застосовуючи в кожній групі методику, яка найбільш підходить. Однак і всередині групи необхідний індивідуальний підхід при навчанні кожного вихованця, з врахуванням його психофізіологічних особливостей [36; 98].

В багатьох дитячих будинках-інтернатах наявні діагностичні групи, куди направляються вихованці, які тільки потрапили до закладу. На протязі 3-4 місяців у них виявляються можливості в розвитку пізнавальної діяльності, оволодінні навичками самообслуговування, трудової діяльності. Значна увага надається вдосконаленню системи корекційно-виховної роботи, яка включає в себе декілька етапів [28, с. 95].

На першому етапі (від 4 до 8 років) формують санітарно-гігієнічні навички і проводиться робота з розвитку моторики. Вихованців привчають до адекватної поведінки в їдальні та інших громадських місцях. Значна увага приділяється розвитку мовлення та пізнавальної діяльності, здійснюється підготовка до шкільного навчання.

На другому етапі (з 8 до 16 років) продовжується закріплення навичок самообслуговування та особистої гігієни, проводиться робота із навчання господарсько-побутовій праці. В цей період дітей навчають навичкам рахунку і елементарній грамоті, велика увага приділяється розвитку мовлення.

Завданням третього етапу (16-18 років) є соціальна адаптація. Мета корекційно-виховної роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями – працевлаштування і подальше пристосування до життя, зокрема в умовах оточуючого соціального середовища.

Основною метою виховної роботи з дітьми з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями є компенсація психофізичних дефектів і підготовка їх до трудового навчання. У досвіді Польщі досягнення поставлених цілей забезпечується вирішенням наступних основних завдань роботи з цією категорією дітей [92, с. 19]:

1. Розвиток всіх психічних функцій і пізнавальної діяльності дітей в процесі навчання та корекція їх недоліків.
2. Розширення понять пізнання оточуючого світу дітьми з важкими вадами інтелекту.
3. Прищеплення елементарних санітарно-гігієнічних навичок та навичок самообслуговування.
4. Фізичне загартування організму дітей.
5. Формування правильної поведінки.
6. Трудове навчання і підготовка до посильних видів праці.
7. Побутове орієнтування і соціальна робота.

Форми і організації виховних установ для дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, з метою їх трудової і соціальної реабілітації, повинні бути диференційовані в залежності від рівня інтелекту і з врахуванням умов життя сім'ї. У вихованні цієї категорії дітей має поєднуватись педагогічний вплив як в установах, так і в родині [195; 197; 198; 199].

М.І. Кузьмицька висуває пропозиції з організації закладів для з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями: дитячі садочки для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення; дитячі дошкільні будинки для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями в системі Міністерства соціальної політики; спеціальні класи і паралелі при спеціальних загальноосвітніх школах (з вираженим легким та помірним ступенем інтелектуального порушення); для дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями будинки-інтернати та центри соціальної реабілітації [92, с. 59]. При цьому враховується, що діти з різноманітними

формами захворювань і різними станами потребують індивідуального підходу і специфіки організації лікувальної і навчально-виховної роботи [36, с. 42].

Зміст навчально-виховної роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями має сприяти виявленню позитивних можливостей в підготовці цих дітей до доступних для них видів праці. Звідси вся навчально-виховна робота в цих закладах має базуватися на таких видах конкретно практичних занять, як заняття побутовою працею і працею в навчальних майстернях, ритміка і лікувальна гімнастика, ручна праця і предметні уроки, роботи в саду, на городі [114; 137].

Дуже важливим є питання підготовки кадрів для роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Це відноситься як до підготовки лікарів (в першу чергу психоневрологів і педіатрів), так і до підготовки вчителів-вихователів [59; 92]. Важливе значення має і спеціалізована підготовка медсестер, нянь і всього обслуговуючого персоналу спеціального закладу, оскільки ця група працівників є найбільш багаточисленною і в багатьох випадках визначає якість роботи дитячого будинку-інтернату, так як вони знаходяться в постійному контакті з вихованцями. Від якості роботи цієї групи співробітників залежить дотримання єдності трудового і санітарно-гігієнічного режимів в закладі, організація побуту дітей та інших сторін їх життя [92, с. 95].

При навчанні дітей взаємозв'язок між окремими ланками навчання значно ускладнений важкими порушеннями пізнавальної діяльності, вузькою і обмеженою зоною найближчого розвитку [145; 161]. Це робить необхідними зміну, доповнення і розширення системи навчальних, виховних і спеціальних корекційних заходів порівняно з системою корекційно-виховної роботи допоміжної школи. Це модифікація звичайних прийомів та методів роботи, пошуки нових форм і методів спеціального навчання, включення в програму нових предметів і відмова від деяких традиційних предметів навчального плану допоміжної школи, розробка особливої системи морального, естетичного і фізичного виховання [70; 84; 143]. Корекційної роботи, яка проводиться в

процесі навчально-виховної роботи, виявляється замало: необхідна спеціальна система сенсомоторного виховання, виховання вольових якостей, навичок самообслуговування. Складність, трудомісткість і відповідальність цієї роботи диктує необхідність зниження наповненості класу до 10 чоловік і особливі вимоги до особистості педагога, його методичної підготовки [76, с. 84].

Щоб почати систематичне навчання в класі для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, необхідно досягнути відповідного рівня інтелектуального, мовленнєвого, фізичного розвитку, сформувати здатність організованої діяльності. Для створення реальних передумов формування цих та інших необхідних для шкільного навчання особистісних якостей слугує 1-й етап навчання – пропедевтичний, який охоплює перші три роки навчання. На цьому етапі, завдяки вивченню предметів навчального плану, спеціальному охоронному режиму, медикаментозному і фізіолікуванню, ЛФК, спеціальним логопедичним заняттям забезпечуються всебічний розвиток пізнавальних можливостей вихованців, загальний та фізичний розвиток, корекція їх психофізичних недоліків. На другому – професійному етапі навчання навчально-виховна і спеціальна корекційна робота підпорядкована завданням соціальної адаптації, трудової підготовки. Професійний етап займає 6 років [92; 117; 137].

На протязі пропедевтичного періоду навчання проводиться поглиблене вивчення дітей на уроках, під час ігор, позакласної та позашкільної роботи. Наразі розроблені навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірними інтелектуальними порушеннями з математики (Н.В. Волнянська, Ю.М. Юр'єва, Г.П. Засуха), української мови (Л.С. Вавіна), трудового навчання (Г.М. Мерсіянова), образотворчого мистецтва (І.В. Дмитрієва, І.М. Омелянович), докільця (О. Мякушко).

Аналіз програмних вимог до формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями засвідчив, що на часі програма з соціально-побутового орієнтування для цієї категорії дітей є

застарілою, потребує нового обґрунтування та врахування сучасних умов життя і вимог суспільства.

Навчально-виховний процес у більшості спеціальних дитячих будинках-інтернатах ще базується на основі «Програми навчання і виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями», яка розроблена Московським Інститутом дефектології АПН у 1984 році, і нею, враховуючи відсутність вітчизняної програми, користуються зараз в Україні. Навчальним планом визначено вивчення таких дисциплін [28, с. 97]:

1. Рідна мова (навчання грамоти, читання, письмо, розвиток мови).
2. Математика.
3. Предметні уроки та екскурсії.
4. Соціально-побутова орієнтація.
5. Дидактичні ігри, конструювання, ручна праця.
6. Малювання.
7. Співи і музика.
8. Фізична культура та ритміка.
9. Самообслуговування та господарсько-побутова праця.
10. Трудове навчання.

Як видно з наведеного нами навчального плану, ряд предметів (географія, природознавство, епізодичні розповіді з історії, креслення) взагалі не вивчається, хоча деякі поняття з природознавства і географії діти отримують на предметних уроках. Уроки з загальноосвітніх дисциплін проводяться в першій половині дня. Соціально-побутова орієнтація, праця, малювання, співи та музика – у другій половині дня [75; 137].

Загальне зменшення об'єму матеріалу, що вивчається, дозволяє вчителю значно деталізувати матеріал, залучити до активної пізнавальної діяльності всі збережені можливості кожного учня. Це набуває особливого значення для вироблення загальної психічної готовності до виробничої праці, виховання вольового зусилля, виховання здатності збереження способу тривалої роботи за певними правилами [70; 84; 143].

Л.В. Баряєва, М. Воліцкі, К. Грюневальд та інші дослідники, вказують, що одним із важливих принципів, якого дотримуються у спеціальному закладі для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, є принцип розширення соціальних зв'язків [5; 107; 198].

Ця категорія дітей, як зазначають Т.В. Варенова, Л.М. Шипіцина, відчуває значні труднощі в процесі пристосування до оточуючого середовища, при засвоєнні загальноприйнятих норм і правил поведінки, при оволодінні навичками спілкування [12; 188]. Тому вся корекційно-виховна робота в спеціальному дитячому будинку для дітей-інвалідів повинна сприяти розширенню соціальних зв'язків цієї категорії дітей. Безпосередня реалізація такого принципу знаходить своє відображення в такому важливому навчальному предметі, як «Соціально-побутове орієнтування».

Згідно досліджень О.В. Гаврилова, на уроках соціально-побутового орієнтування, завдяки широкому використанню емоційно-збагачених ситуацій, діти отримують необхідні побутові навички, оволодівають загальноприйнятими нормами і правилами соціальної поведінки. Формуючи в дітей адекватну поведінку, потрібно враховувати, що вони мають різний тип розвитку емоційно-вольових якостей (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі) [28, с. 89].

Враховувати це потрібно тому, що при організації навчально-виховного і корекційного процесу необхідно опиратись на збережені або менш ушкоджені психічні ланки та процеси. У дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями більш збереженою, порівняно з пізнавальною, є емоційно-вольова сфера [83; 160]. При організації такої роботи педагог не повинен використовувати тривалі розповіді, бесіди, повчання. Потрібно більше опиратися на таку притаманну цим дітям рису, як здатність до наслідування: показувати, як чинити в різноманітних ситуаціях, як виконувати необхідні дії, дотримуватись правил [117, с. 21].

Уроки самообслуговування та господарсько-побутової праці розподіляються так: на 1-му і 2-му роках навчання – формують навички

самообслуговування; 3-4-ий роки навчання – закріплюються навички господарчо-побутової праці; 5-8-ий роки навчання – удосконалюються навички самообслуговування і господарчо-побутової праці; 9-10-ий рік навчання – вдосконалюються набуті навички попереднього періоду та формується діяльність господарчого та обслуговуючого персоналу будинку-інтернату [77; 117; 137].

Враховуючи швидку втомлюваність дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, загальна тривалість щоденних занять не повинна перевищувати: у віці до 10 років, тобто до початку трудового навчання, 2-3 години; у віці від 10 до 15 років – 4 години, а у віці від 16 до 18 років – 6 годин [117, с. 36]. Тривалість кожного уроку складає 40-45 хвилин (якщо з емоційно нестійких дітей сформована окрема група, то тривалість уроку слід скоротити до 30 хвилин), при чому, з метою попередження втоми і переключення уваги, в середині уроку слід робити фізкультпаузу. Під час цієї паузи проводяться (під команду вихователя) нескладні вправи для м'язів тулуба і кінцівок, особливо – рук і пальців. Тривалість кожної паузи – 2-3 хвилини. В перші роки навчання доцільно проводити під час кожного уроку не одну паузу, а дві. Тривалість уроку в підготовчих групах може бути знижена до 30 хвилин [114; 117].

Враховуючи значну різницю у віці між молодшими і старшими вихованцями, слід диференціювати режим дня для тих і інших: старших вкладати спати на півгодини пізніше, денний сон для них – лише у літній час; загальна тривалість занять у них більше 6 годин замість 3,5-4,5 годин (молодші вихованці в осінньо-зимовий період займаються тільки до обіду). Літом доцільно проводити ранковий підйом всіх вихованців на годину раніше; обід – на півгодини раніше, вечеря – на півгодини пізніше, ніж зимою [137, с. 17]. Наведемо приклад розпорядку дня у дитячому будинку для дітей-інвалідів у таблиці 1.1.

У дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями навички самообслуговування, побутової діяльності, норми поведінки успішніше

формується і краще засвоюються, якщо режим дня суворо узгоджений [137, с. 16]. Враховуючи, що вони не здатні знайти потрібний спосіб дії в ситуації, яка змінилася, чіткий розпорядок їм дуже допомагає. Якщо вихованець знає, що за певною дією слідує інша, добре йому знайома, він відчуває себе більш впевнено. Суворе чергування відповідних завчених видів діяльності заміняє йому всі ті мисленнєві операції, які є складними для цієї категорії дітей. Це необхідно враховувати і намагатися виховувати у дітей такі звички та навички, які довго будуть їм потрібні [86, с. 33].

Таблиця 1.1

Розпорядок дня у дитячому будинку для дітей-інвалідів

Режимні моменти	В осінньо-зимовий період (з 1.10. по 1.05.)		В весняно-літній період (з 1.05. по 1.10.)	
	Роки навчання		Роки навчання	
	З 1 по 5	З 6 по 9	З 1 по 5	З 6 по 9
Підйом	8.00	8.00	7.00	7.00
Фізкультзарядка, прибирання ліжок, ранковий туалет	8.00-9.00	8.00-9.00	7.00-8.00	7.00-8.00
Сніданок	9.00-9.30	9.00-9.30	8.00-8.30	8.00-8.30
Заняття: в робочих кімнатах, майстернях, із обслуговування дому, підсобного господарства і на навчальних ділянках	9.30-13.00	9.30-13.00	8.30-11.00	8.30-12.30
Підготовка до обіду	13.00-13.30	13.00-13.30	11.00-13.00	12.30-13.00
Обід	13.30-14.30	13.30-14.30	13.00-14.00	13.00-14.00
Денний сон	15.30-16.00	-	14.00-15.30	14.00-15.30
Часи дозвілля	-	-	15.30-16.00	15.30-16.30
Полуденок	-	-	16.30-17.00	16.30-17.00
Заняття: в майстернях, із обслуговування дому, підсобного господарства і на навчальних ділянках	-	14.30-17.00	17.00-19.00	17.00-19.00
Часи дозвілля, заняття в гуртках	16.00-19.00	17.00-19.00	19.00-19.30	19.00-19.30
Вечеря	19.00-20.00	19.00-20.00	19.30-20.30	19.30-20.30
Часи дозвілля, заняття в гуртках	20.00-21.30	20.00-22.00	20.30-21.30	20.30-22.00
Сон	21.30-8.00	22.00-8.00	21.30-7.00	22.00-7.00

Тривалі та систематичні вправи допомагають прищепити і закріпити необхідні санітарно-гігієнічні та побутові навички у з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. При чому починати цю роботу слід якомога раніше, з перших днів їхнього надходження в дитбудинок, тобто ще в

дошкільному віці. Потрібно наполегливо і терпляче навчати дітей тримати ложку та інші предмети, самостійно одягатися, роздягатися, умиватися, дотримувати охайності. Цим навичкам дітей навчають у процесі виконання встановленого в дитбудинку розпорядку дня [137, с. 24].

Ю.М. Кислякова зазначає, що передумовами успішного формування навичок самообслуговування є: вміння впевнено сидіти, стояти, контролювати положення голови; вміння координувати рухи рук та очей, не втрачаючи рівноваги, брати рукою предмет з протилежної сторони; вміння змінювати положення передпліччя, кистей рук, виконувати захват кінчиками пальців; вміння імітувати рухи дорослих [71, с. 18].

Загальмованість психічних процесів, конкретність мислення, дефекти пам'яті та уваги створюють труднощі у формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Щоб вихованець засвоїв певне завдання, потрібне багаторазове повторення, так як навички розумово відсталих дітей зазвичай нестійкі і легко забуваються без постійної практики [137, с. 24].

Для кращого засвоєння матеріалу дітям слід давати невеликі за об'ємом завдання, прості за характером прийомів та рухів, які не вимагають тривалого напруження уваги. Надається перевага завданням, які складаються з декількох прийомів, і повторюються в одній і ті ж послідовності. Така методика навчання допомагає виробити автоматизм рухів [117; 132].

Л.С. Виготський, В.В. Лебединський, С.Я. Рубінштейн, В.В. Руських зазначають, що однією з характерних особливостей дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями є інертність нервових процесів і обумовлена цим трудність переключення [26; 80; 145; 147]. При зміні звичної обстановки вони губляться. Для цієї категорії дітей є трудностю навіть застосування сформованих навичок в дещо інших, незвичних умовах, тому необхідно так організувати навчання, щоб забезпечити постійні умови при початковому виробленні соціально-побутових навичок [137, с. 25].

Слово не є таким активним засобом впливу на дітей з порушеннями психофізичного розвитку, як на дітей з типовим розвитком. Регулююча роль слова у цієї категорії дітей, як правило, порушена. Різні за смислом, але близькі за звучанням слова часто сприймаються дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями як однозначні, правильні реакції вдається виробити лише після тривалого тренування [87; 89; 122]. Тому умовні зв'язки необхідно створювати не лише з допомогою словесного пояснення, а шляхом наочного показу й тренування [71; 117]. Пояснюючи, як виконується певний прийом, вихователь повинен одночасно сам його відтворити. Для деяких дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями недостатньо і наочного показу. Більш ефективним у таких випадках є інший метод: вихователь бере руки дитини в свої і виконує необхідні рухи. Цей метод активно сприяє формуванню необхідних рухових навичок [117, с. 21].

До 9-10 років (початок трудового навчання) більша частина вже має деякі елементарні навички самообслуговування. Для їхнього закріплення й розвитку нових, більш складних навичок необхідно проводити спеціальні систематичні заняття. До 6-го року навчання навички самообслуговування повинні бути закріплені настільки, щоб спеціальних занять більше не потрібно було й вихованці вміли: охайно їсти, самостійно здійснювати туалет, стежити за чистотою і охайністю свого одягу, житлових, робочих і громадських приміщень, мали елементарні поняття про санітарію і гігієну, знали правила поведінки в колективі [137, с. 24].

Т.О. Девяткова, Ю.М. Кислякова, А.М. Щербакова та інші дослідники, наголошують, що вправи із прищеплення навичок самообслуговування не повинні бути відірвані від життя: одягання ранком і роздягання ввечері, хавчування в їдальні самі по собі повинні бути уроками одягання, роздягання, прийому їжі [65; 67; 137; 163].

Спеціальні заняття в робочій кімнаті повинні служити для закріплення й поглиблення навичок, сформованих у побуті, у повсякденному житті (наприклад, щоб тренуватися у застібанні гудзиків, зав'язуванні вузлів тощо).

Основною методичною вимогою при цьому повинен бути наочний показ кожного прийому самообслуговування: вихователь показує, як треба чистити зуби, одяг, взуття, як заправляти постіль, підмітати тощо [137, с. 24]. Тут, як і при прищепленні трудових навичок, необхідний індивідуальний підхід до кожної дитини. Деякі діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями досить швидко навчаються самостійно їсти, умиватися, зачісуватися, утримувати свій одяг у чистоті й порядку; іншим ж на це потрібно кілька років [137, с. 25]. Найчастіше навчання тому чи іншому прийому самообслуговування повинне починатися з викорінювання неправильної звички, треба привчити дітей не хапати їжу руками, не бити посуд, не кидати предмети, правильно їх тримати. Потім починається вироблення рухів, причому, якщо показ не дає потрібних результатів, необхідно допомагати дитині відтворювати рухи, надаючи пальцям дитини необхідне положення [132; 137].

На думку Ю.М. Кислякової, М.І. Кузьмицької, Т.В. Лісовської, Г.В. Цикото та інших, правильне раціональне виховання дитини з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями сприяє покращенню її стану, стимулює загальний розвиток та допомагає їй засвоїти певні вміння, соціальні і трудові навички, необхідні у повсякденному житті [66; 67; 71; 77; 181]. Для досягнення кращих результатів важливо почати цілеспрямоване навчання та виховання малюка якомога раніше, так як йому для засвоєння навіть самої простої навички необхідно дуже багато часу і зусиль. Якщо дитина смоче палець, підносить і запихає до рота іграшки, значить вона може оволодіти чіткими, координованими рухами, необхідними для того, щоб піднести їжу до рота, такого малюка вже можна привчати їсти самостійно [23; 65; 71].

Часто діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями намагаються щось зробити самі, а це значить, що на наступному етапі розвитку вони можуть певну дію виконувати без допомоги сторонніх. Їх необхідно залучати до побутової діяльності, давати деякі доручення, показувати все, що вони повинні робити, пояснюючи завдання зрозумілими, простими словами.

Одні й ті ж слова та фрази потрібно використовувати постійно, щоб вихованцям було легше їх засвоювати. Якщо дитині щось не вдається, слід спокійно, терпляче її навчати. Іноді може бути, що дитина ще не готова до виконання певної дії, тоді на час від цього слід відмовитися, і пізніше знов спробувати навчити тому, що вона не могла засвоїти.

Висновки до розділу 1

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями показав:

1. Оволодіння елементами самообслуговуючої діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності малюка, робить для нього соціально значущими самі предметні дії і вимагає нового рівня оволодіння предметними і знарядійними діями. Предметна діяльність у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, без спеціального навчання, стає провідною лише в старшому дошкільному віці, разом з тим, вона є основною при формуванні інших її видів.

2. Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями спроможні засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності, тому вони можуть оволодівати окремими соціально-побутовими навичками, нескладними видами фізичної праці і елементами грамоти. У вихованні та навчанні дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями важливу роль грає вироблення у них звичок і навичок поведінки, а також чітка послідовність у виконанні окремих дій. Вони засвоюють дії в тій послідовності, в якій зазвичай виконують їх під безпосереднім керівництвом і контролем дорослих.

3. Проводячи корекційно-виховну роботу педагоги звертають увагу на інертність нервових процесів дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, стереотипність і обумовлені цим труднощі переключення. Такі особливості психіки дітей вимагають від вихователя забезпечувати незмінність умов і поступове перенесення сформованого способу в іншу ситуацію.

4. Умовою збереження дитини від стану збентеження та безпорадності, які вона відчуває при необхідності прийняти самостійне рішення чи пристосуванні до умов, які змінилися, є суворий розпорядок. Для досягнення позитивного педагогічного ефекту використовуються такі завдання, які враховують особливості психічної сфери і мають певну складність, долаючи яку дитина отримує емоційне задоволення.

5. Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями легко піддаються навіюванню і дуже схильні до наслідування, що їм допомагає формувати соціально-побутові навички. Проте тільки завдяки спеціальним виховним впливам ці діти в змозі оволодіти елементарними соціально-побутовими діями, нормами і правилами поведінки, які дають їм можливість частково адаптуватися в соціальному оточенні. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності.

6. У дітей, які вступають у спеціальний заклад, спостерігається недостатня сформованість соціально-побутових навичок, що може ускладнювати їх навчання, знижувати рівень ефективності корекційної роботи і розвиток інтелектуального рівня, тому корекцію недоліків просторово-аналітичної діяльності потрібно починати якомога раніше, ще в період дошкільного навчання.

7. Вивчення стану проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями показало, що у практиці роботи спеціальних дитячих будинків-інтернатів відсутня система цілеспрямованого керівництва процесом формування соціально-побутових навичок вихованців, внаслідок чого здійснюється недостатній корекційний вплив на їхній розвиток. Отже, це підтверджує необхідність розробки науково обґрунтованої методики обстеження та формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Організація, зміст та методи констатувального експерименту з визначення рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями

Метою констатувального етапу дослідження було визначення особливостей та рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, і подальше їх використання у корекційно-виховній роботі спеціального дитячого будинку-інтернату. Відповідно до мети нами вирішувалися наступні завдання:

- 1) вивчення особливостей процесу формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- 2) виявлення та розробка рівнів розвитку соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 6-11 років.

З метою вивчення сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями нами було проведено констатувальний експеримент, який включав комплекс методів:

- опитування (відповіді на питання ми отримували шляхом бесід з вихованцями: стосувалися знань частин тіла, засобів гігієни, видів одягу та послідовності одягання, елементарних правил безпеки, поведінки в громадських місцях, грошових знаків тощо);

- бесіди з вихователями;

- аналіз занять;

- спостереження за дітьми під час режимних моментів і занять з соціально-побутового орієнтування. Спостереження на цьому етапі дослідження проводилося під час навчальної і позакласної діяльності вихованців дитячого будинку;

- створення відповідних ситуацій у повсякденній діяльності;
- використання діагностичної методики.

Зверталась увага на вміння дітей охайно їсти, одягатися, дотримання правил особистої гігієни, на розуміння вихованцями інструкцій, вміння їх виконувати, користування побутовими приладами, орієнтування в грошових знаках, навички виконання нескладної роботи у побуті. Результати занотовувались щодо кожної дитини окремо.

Також, відповідно до мети нашого дослідження, нами здійснювались спостереження в спеціально створених ситуаціях, щоб виявити наскільки самостійно діти виконують соціально-побутові навички і чи помічають відсутність необхідних речей, наприклад:

- біля умивальника немає мила;
- після миття рук немає рушника;
- під час обіду немає ложки на столі;
- перед сном не нагадують про чищення зубів;
- вранці не нагадують про вмивання, причісування;
- при застиланні ліжка немає покривала;
- в холодну пору року, перед прогулянкою, не нагадують про верхній одяг;
- після прогулянки не нагадують про миття рук;
- просячи підмести, не дають одразу совок тощо.

Бесіда з вихователями проводилась індивідуально, при цьому задавались такі питання:

1. Як ви оцінюєте сформовані у кожної дитини соціально-побутові навички (за умовною шкалою: достатній, середній та низький рівень)?
2. Якого виду допомоги при самообслуговуючій діяльності вихованці найчастіше потребують (сумісна дія, яка супроводжується коментарем; допомога на початку дії; показ; самостійне здійснення під коментар дорослого)?

3. У формуванні та відтворенні яких соціально-побутових навичок діти відчують найбільше труднощів (навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, навички роботи у побуті)?
4. Дотримання яких умов сприяє більш ефективному формуванню соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями?

Дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями проводилось лише у умовах спеціального закладу, без залучення сім'ї, враховуючи, що ці заклади інтернатного типу, де переважна більшість дітей-сиріт, що й унеможливило проведення роботи з сім'єю.

Визначення рівнів сформованості соціально-побутових навичок здійснювалось за спеціальною методикою, розробленою нами на основі методики Х.С. Гюнцбурга «Соціограма», рекомендованої Л.М. Шипіциною для оцінки рівня розвитку дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями [189, С. 367], яку ми адаптували до завдань нашого дослідження.

Для дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями ми створювали спеціальні умови та застосовували особливі прийоми роботи, зокрема, спрощення завдань, адаптацію діагностичного матеріалу до можливостей дітей, більшу кількість повторень, створення на заняттях ігрових ситуацій, надання різних видів допомоги тощо.

На основі «Програми навчання і виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями» нами було виділено соціально-побутові навички, якими діти мали оволодіти [137, С. 23]. Використана методика дослідження відповідає можливостям цієї категорії дітей, включає 40 тверджень з 4 напрямків: 1. Навички прийому їжі; 2. Навички особистої гігієни; 3. Навички одягання; 4. Навички роботи у побуті. Наведемо ці твердження.

Навички прийому їжі.

1. Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги.
2. Легко користується виделкою.
3. П'є з чашки, не проливаючи.
4. Може принести собі попити.
5. Може налити собі в чашку воду, компот.
6. Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі.
7. Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги.
8. Ріже ножем без значних труднощів.
9. Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд.
10. Чистить ножем овочі, фрукти.

Навички особистої гігієни.

1. Дитина охайна.
2. Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету.
3. Старанно миє руки з милом.
4. Самостійно витирає руки рушником.
5. Знає і називає частини тіла.
6. Без допомоги вмиває обличчя.
7. Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку.
8. Без супроводу приймає душ, готує все для купання.
9. Самостійно витирає тіло після купання.
10. Вміє причісуватись.

Навички одягання.

1. Коли одягають, намагається допомогти.
2. Знає послідовність одягання частин одягу.
3. Знімає і одягає шкарпетки, колготи.
4. Самостійно одягає і знімає певні речі.
5. Застібає одяг, який має гудзики.
6. Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається.

7. Самостійно складає одяг.
8. Самостійно вранці одягається.
9. Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ременя в шлею; зав'язує пояс.
10. Зашнуровує взуття.

Навички роботи у побуті.

1. Допомагає, коли попросять.
2. Застилає ліжко самостійно.
3. Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки.
4. Виконує доручення (підмітає, миє підлогу, витирає пил і тощо).
5. Виконує нескладні доручення поза закладом.
6. Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу.
7. За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ.
8. Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись.
9. Бере на себе певні обов'язки.
10. Виконує просту роботу без нагляду.

Для більш достовірного якісного аналізу результатів дослідження нами розроблено компоненти соціально-побутової діяльності дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями:

- когнітивно-комунікативний (розуміння мети діяльності, актуалізація необхідного досвіду, відтворення відповідних знань, бажання засвоювати соціально-побутові навички, вміння прокоментувати свої дії під час виконання, розповідь про виконану дію, ввічливе спілкування у повсякденній діяльності);
- практично-діяльнісний (правильна послідовність виконання дій, бажання себе обслуговувати, надання допомоги іншим, контроль за результатом діяльності).

Методика констатувального дослідження базувалась на здійсненні спеціально підібраних завдань, спрямованих на вивчення рівня знань про частини тіла, засоби гігієни, частини одягу, порядок одягання, спілкування в умовах закладу та в громадських місцях тощо (когнітивно-комунікативний компонент); відтворення навичок прийому їжі, особистої гігієни, одягання та побутових навичок у повсякденній діяльності (практично-діяльнісний компонент).

Рівень розвитку соціально-побутових навичок оцінювався за наступними показниками (див.табл.2.1):

1) повна сформованість свідчила про правильну відповідь на певне питання; самостійне, послідовне виконання відповідної соціально-побутової навички незалежно від обстановки, в якій необхідно відтворити дію;

2) часткова сформованість фіксувалася, коли відповіді були неповні, нечіткі, у них була відсутня певна важлива інформація; навички відтворювалися частково (виконувались не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого) і практично лише у звичній для дитини обстановці;

3) не сформованість фіксувалася, коли дитина не розуміла суті запитання, її відповідь не мала певного змісту, не робила навіть спроб відповісти або виконати певну дію, не могла самостійно відтворити відповідну соціально-побутову навичку.

Таблиця 2.1

Основні вимоги до показників за рівнями оволодіння соціально-побутовими навичками дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями

Навичка	2 бали (сформована)	1 бал (частково сформована)	0 балів (не сформована)
Навички прийому їжі	Самостійно їсть, активно включається в процес прийому їжі, правильно визначає предмети,	Частково виконує необхідні дії для прийому їжі; може намазати хліб, приготувати	Не відтворює дії з предметами, необхідними для прийому їжі, не може намазати хліб,

	які необхідні для приймання в їжу певного продукту; може самостійно намазати хліб, зробити бутерброд	бутерброд лише з допомогою дорослого	зробити бутерброд
Навички особистої гігієни	Предмети гігієни знає, знає призначення, правильно їх використовує. Гігієнічні дії виконує самостійно	Частково знає і називає предмети гігієни. Може виконувати дії, пов'язані з гігієною, лише частково	Предмети гігієни не знає, не називає, не вміє користуватися. Дії, пов'язані з гігієною, виконувати не вміє
Навички одягання	Дії одягання та роздягання відтворює самостійно, визначає лицьову сторону одягу. Визначає призначення та сезонну приналежність одягу. Дії взування та знімання взуття виконує самостійно, визначає праву і ліву сторону взуття	Частково виконує дії одягання та роздягання. Може частково визначити призначення одягу, сезонну приналежність. Частково виконує дії взування та знімання взуття	Дії одягання та роздягання виконувати не може, не розуміє послідовність виконання даних дій. Дії одягання та взування взуття виконати не може, не розуміє послідовності виконання даних дій
Навички роботи у побуті	Самостійно застилає ліжко, користується побутовими приладами, телефоном; здійснює прибирання приміщення, орієнтується на вулиці, виконує певні обов'язки поза домом, виконує просту роботу без нагляду	Частково виконує дії, пов'язані з роботою у побуті. З допомогою дорослого або шляхом спроб та помилок застилає ліжко, виконує прибирання приміщення, частково виконує просту роботу без нагляду та бере на себе певні обов'язки	Не вміє застилати ліжко, користуватися побутовими приладами, не знає правила безпеки. Не виконує дії, пов'язані з прибиранням приміщення, не орієнтуються на вулиці, не бере на себе певні обов'язки

По кожній навичці у протоколі дослідження ми відмічали сформована вона повністю (2 бали), частково (1 бал) або не сформована (0 балів). Для визначення соціально-побутових навичок вихованців, кількість отриманих балів підсумовували. Низький рівень соціально-побутових навичок за цією

шкалою дорівнює 0 – 30 балам, середній – 31 – 60 балам, достатній – 61 – 80 балам.

При виникненні у дітей труднощів надавались різні види допомоги: спільна дія, яка супроводжується коментарем; часткова допомога з дією; допомога на початку дії; показ; самостійне здійснення під коментар дорослого; вказівка про необхідність виконання дії.

У процесі констатувального дослідження були розроблені критерії та показники рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Критеріями розвитку соціально-побутових навичок є: психоемоційний, операційний та контрольньо-оцінювальний.

Показниками психоемоційного критерію є: отримання позитивних емоцій від самостійного виконання дій, адекватне сприймання допомоги; операційного критерію: наявність прагнення самостійно виконувати дії, відповідна етапність виконання дій; контрольньо-оцінювального критерію: необхідність контролю дорослого, самостійна перевірка правильності виконання дій.

Аналіз результатів констатувального експерименту за описаними вище критеріями та показниками дозволив визначити рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 6-11 років.

Достатній рівень – самостійно володіє навичками особистої гігієни (вмивання, чищення зубів, відвідування туалету, приймання душу тощо), уміє обслуговувати себе за столом, користуватися столовими приборами, не потребує допомоги при одяганні та роздяганні, виконує доручення і нескладну роботу без нагляду, бере на себе деякі зобов'язання.

Середній рівень – частково володіє навичками особистої гігієни, не завжди послідовно і чітко виконує самообслуговуючі дії; необхідна стороння допомога під час їжі, одягання та роздягання; при виконанні доручень і нескладної роботи іноді потребує контролю.

Низький рівень – відсутність самостійності у володінні навичками особистої гігієни, потребує постійної допомоги під час їжі, одягання та роздягання, не виконує доручень без нагляду, не допомагає у побуті; потребує постійного стимулювання з боку дорослого.

2.2. Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями

Дослідження проводилось на базі Мельнице-Подільського обласного комунального дитячого будинку-інтернату Тернопільської області, Петриківського обласного комунального дитячого будинку-інтернату Тернопільської області, Обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Івано-Франківської області, Коломийського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Івано-Франківської області, Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської області, Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької області, Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №4 Чернівецької області.

В експерименті брали участь 168 вихованців 6/7–10/11 років з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 1-4 вікових груп (39 з яких склали у подальшому експериментальну групу, 39 – контрольну), 74 учня 1-4 класів з легкими інтелектуальними порушеннями та 50 вихователів вище зазначених дитячих будинків-інтернатів. Вибір віку досліджуваної групи дітей обумовлений тим, що вихованці, на початок навчання у спеціальному закладі, не володіють самостійно і в повному обсязі необхідними соціально-побутовими навичками, що пояснюється недостатнім корекційним впливом в більш ранньому віці, відсутністю батьківського піклування. Всі ці фактори вимагають активного педагогічного втручання у процес формування соціально-побутових навичок у дітей під час навчання у спеціальному дитячому будинку-інтернаті.

Наше дослідження передбачало роботу з дітьми з помірним ступенем інтелектуального порушення – F 71 (помірна розумова субнормальність, помірна олігофренія, імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) знаходиться в межах від 49 до 35 одиниць та з тяжким ступенем інтелектуального порушення – F 72 (тяжка розумова субнормальність, тяжка олігофренія, тяжка імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) у межах від 34 до 20 одиниць. Це обумовлено тим, що ці діти знаходяться в одному освітньому просторі; виховуються разом у спеціальних дитячих будинках-інтернатах та центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Традиційна класифікація передбачала об'єднання помірного та тяжкого ступеня інтелектуального порушення в одну навчальну групу – імбецильність; клінічна картина та психічний розвиток дітей з тяжким інтелектуальним порушенням наближені до розвитку дітей з помірним інтелектуальним порушенням, проте у перших спостерігаються більш значні порушення мовлення, моторики. Діти з тяжкими інтелектуальними порушеннями склали 20,83% від загальної кількості досліджуваних дітей.

Аналіз результатів проведених бесід з вихователями спеціальних дитячих будинків-інтернатів дозволив виявити, що на запитання «Як ви оцінюєте сформовані у кожної дитини соціально-побутові навички (за умовною шкалою: достатній, середній та низький рівень)?» 48% опитаних сказали, що у їхніх вихованців низький рівень сформованості соціально-побутових навичок, їм постійно доводиться допомагати дітям у самообслуговуючій діяльності; 40% зазначили, що у дітей середній рівень, і лише 12% говорили, що у їх вихованців достатній рівень сформованості соціально-побутових навичок, вони виконують самообслуговуючі дії самостійно, послідовно, можуть їх прокоментувати.

При відповіді на запитання «Якого виду допомоги при самообслуговуючій діяльності вихованці найчастіше потребують (сумісна дія, яка супроводжується коментарем; допомога на початку дії; показ; самостійне здійснення під коментар дорослого)?» 32% вихователів відповіли, що діти

найчастіше потребують сумісної дії під коментар дорослого; 24% сказали, що вихованці мають потребу в показі дії; 24% зазначили, що найчастіше допомагають дітям на початку дії і 20% відповіли, що переважно коментують дії самообслуговування при їх самостійному здійсненні вихованцями.

Більшість вихователів (84%) при відповіді на питання «У формуванні та відтворенні яких соціально-побутових навичок діти відчують найбільше труднощів (навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, навички роботи у побуті)?» відповіли, що найважче сформувати та надалі автоматизувати навички роботи у побуті; 6% зазначили, що найбільше труднощів вихованці відчують при відтворенні навичок особистої гігієни; 6% сказали, що найважче дітям даються навички прийому їжі і 4% – навички одягання.

Відповідаючи на запитання «Дотримання яких умов сприяє більш ефективному формуванню соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю?» у 36% вихователів переважала відповідь, що соціально-побутові навички потрібно формувати поетапно, від простого до складного; 32% зазначали, що заняття з соціально-побутового орієнтування повинні мати здебільшого ігровий характер; 18% сказали, що потрібно створювати позитивний емоційний фон, підтримувати дитину і не фіксувати увагу на невдачах; 12% вихователів впевнені, що важливою умовою, яка буде сприяти формуванню та відтворенню соціально-побутових навичок, є доступність самообслуговуючої діяльності віку та розумовим можливостям дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями; у 2% – інші відповіді (зокрема, необхідність розвитку дрібної моторики, координації дітей; розуміння дій самообслуговування дітьми; обстановка та матеріально-технічне забезпечення спеціального закладу має сприяти формуванню соціально-побутових навичок тощо).

Аналізуючи результати за напрямком дослідження «Навички прийому їжі», ми виявили, що найкраще у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями сформовано вміння користуватися ложкою

під час їжі. Самостійно їдять ложкою і не потребують при цьому допомоги 78,5% вихованців, хоча у 2,5% дітей ця навичка взагалі не сформована, вони не вміють самостійно їсти. На нашу думку, це пояснюється тим, що більшість з цих дітей не перебували у спеціальних дошкільних закладах, не отримували достатнього сімейного виховання. Що стосується користування виделкою, яке вимагає більш координованих рухів, то лише у 14,2% ця навичка сформована, у 28,5% - частково, і у 57,3 – не сформована. Відповідно без труднощів користуються ложкою і виделкою при вживанні їжі 16,6% вихованців дитячого будинку для дітей-інвалідів, 66,8% не вміють самостійно користуватися столовими приборами, це пояснюється ще й тим, що у багатьох дитячих будинках для дітей-інвалідів для вживання їжі дають лише ложки, і тому діти не вміють користуватися виделками. Не проливаючи, п'є з чашки 64,2% дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, 33,3% іноді потребують допомоги, 2,5% не вміють самостійно пити з чашки, не проливши.

Лише 38,0% дітей при необхідності можуть принести собі щось попити, і 23,8% налити воду, компот чи чай у чашку, 59,6% вихованців не здатні самостійно налити рідину у чашку. Досить значна кількість дітей (61,9%) можуть накрити на стіл, обслуговувати себе за столом, знають правила поведінки в їдальні, але чому їх потрібно дотримуватись пояснити не можуть, частково це вміння сформовано у 33,3% вихованців, 4,8% потребують постійної допомоги вихователя.

Найгірше у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, за напрямком дослідження «Навички прийому їжі», сформовано вміння користуватися ножем. Можуть намазати хліб маслом, варенням, зробити собі бутерброд 14,2% дітей, 19,0% - частково, 66,8% не вміють цього робити самостійно. Без значних труднощів щось ріжуть ножем 9,5% вихованців, 71,5% не вміють цього робити. Найгірше сформована навичка чищення овочів чи фруктів, лише 7,1% дітей вміють це робити

самостійно, 14,2% потребують при цьому допомоги, у 78,7% ця навичка не сформована.

Результати дослідження сформованості навичок прийому їжі у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями подані у таблиці 2.2.

Наведемо типовий приклад виконання досліджуваних дій. Віталій Я. (7 р.; F72.88 – тяжкий ступінь інтелектуального порушення, ДЦП, легкий тетрапарез). Під час їжі не завжди може втримати ложку в руці, спостерігається неузгодженість рук; інколи не потрапляє ложкою до рота, їсть неохайно. Стакан тримає двома руками, може пролити рідину. Дитина не в стані принести собі щось попити чи поїсти. Виделкою користуватися не вміє, також не обслуговує себе сам за столом, потребує постійної допомоги.

Таблиця 2.2

Результати дослідження навичок прийому їжі у з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги	78,5	19,0	2,5
2	Легко користується виделкою	14,2	28,5	57,3
3	П'є з чашки, не проливаючи	64,2	33,3	2,5
4	Може принести собі попити	38,0	19,0	43,0
5	Може налити собі в чашку воду, компот	23,8	16,6	59,6
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі	16,6	16,6	66,8
7	Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги	61,9	33,3	4,8
8	Ріже ножем без значних труднощів	9,5	19,0	71,5
9	Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд	14,2	19,0	66,8
10	Чистить ножем овочі, фрукти	7,1	14,2	78,7

Для визначення середнього арифметичного відсотка ми використали формулу $x = \frac{\sum}{10} \div 10$, де x – відсоткове значення кількості вихованців, \sum – сума відсотків, 10 – загальна кількість тверджень. За напрямком дослідження «Навички прийому їжі» було виявлено, що навички їжі і поведінки за столом сформовані у 32,8% вихованців, у 21,85% - частково, у 45,35% - не сформовані (див.рис.2.1).

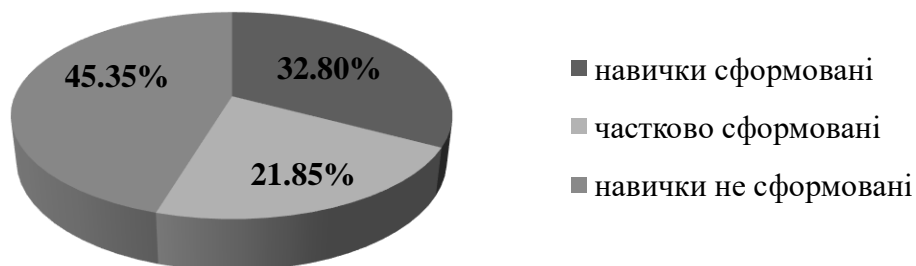


Рисунок 2.1. Сформованість навичок прийому їжі у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Отже, у більшості дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 6-11 років сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі, частково користуватися виделкою, акуратно пити з чашки, самостійно накрити на стіл і обслуговувати себе за столом, більш важче формується вміння користування ножем для різання, намазування, чищення.

Напрямок дослідження «Навички особистої гігієни» дозволяє виявити рівень розвитку навичок умивання, чищення зубів, відвідування туалету, приймання душу тощо. Проаналізуємо результати констатуючого експерименту за даним напрямком (див.табл.2.3).

Згідно таблиці 2.3 видно, що в загальному діти охайні – 61,9%, у 19,0% вихованців іноді щось відбувається, постійного нагляду вихователя потребує 19,1% дітей. Більшість дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями розуміють, що потрібно бути чистим і охайним, хоча пояснюють це не власним бажанням, а вимогою вихователя. Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти в туалет 64,2% дітей з помірними та

тяжкими інтелектуальними порушеннями, у 16,6% ця навичка сформована частково, 19,2% потребують постійного контролю вихователя. Старанно мие руки з милом 54,7% вихованців (33,3% – частково), самостійно витирає руки рушником після миття 57,1% (30,9% – частково), без допомоги вмиває обличчя 61,9% (в 26,1% вихованців ця навичка частково сформована), хоча 12,0% даної категорії дітей не вміють без допомоги мити руки, витирати їх в рушник, вмивати обличчя.

Таблиця 2.3

Результати дослідження навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Дитина охайна	61,9	19,0	19,1
2	Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету	64,2	16,6	19,2
3	Старанно мие руки з милом	54,7	33,3	12,0
4	Самостійно витирає руки рушником	57,1	30,9	12,0
5	Знає і називає частини тіла	33,3	23,8	42,9
6	Без допомоги вмиває обличчя	61,9	26,1	12,0
7	Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку	69,0	11,9	19,1
8	Без супроводу приймає душ, готує все для купання	35,7	38,0	26,3
9	Самостійно витирає тіло після купання	45,2	28,5	26,3
10	Вміє причісуватися	61,9	21,4	16,7

Вміє причісуватися і приводити в порядок волосся 61,9% вихованців, 16,7% не здатні виконувати дану дію самостійно. Більшість досліджуваних дітей вміють самостійно чистити зуби, витискувати зубну пасту на щітку (69,0%), але все-таки певна частина дітей потребує допомоги вихователя (19,1%). Без особливого нагляду приймає душ, готує все необхідне для купання 35,7% вихованців, самостійно витирається після купання – 45,2%,

хоча 26,3% не в змозі виконувати ці дії самостійно. У найменшій кількості дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями сформовано знання про частини тіла, тільки 33,3% вихованців називають основні частини тіла, 23,8% – частково можуть назвати і показати, 42,9% дітей не можуть назвати основні частини тіла.

Середній показник по групі досліджуваних вихованців за напрямком дослідження «Навички особистої гігієни» склав 54,49%, хоча у 20,56% навички особистої гігієни не були сформовані взагалі (див.рис.2.2).

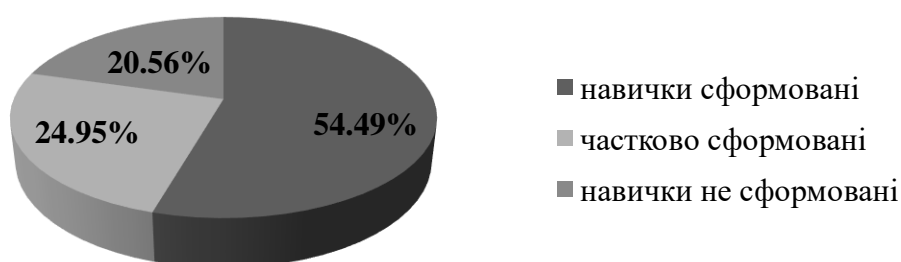


Рисунок 2.2. Сформованість навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Наведемо приклад виконання навичок особистої гігієни Миколи К. (10 р.; F71.97 – помірний ступінь інтелектуального порушення). Хлопчик загалом охайний, лише іноді може не встигнути дійти до туалету. Старанно миє руки з милом, витирає, не потребує при цьому допомоги, але не готує все необхідне для миття. Коли біля умивальника «забули» поставити мило, відкрив кран, помив руки без мила, не згадавши про його відсутність. Лише при нагадуванні вихователя, що руки потрібно мити з милом, зауважив його відсутність. Причісується лише після нагадування дорослого. Перед тим, як приймати душ, необхідно проконтролювати, чи взяв все необхідне, так як часто може забути шампунь, мило чи рушник; при цьому миється самостійно без особливого нагляду дорослого.

Отже, формування навичок особистої гігієни проходить досить складно, в загальному діти знають, що потрібно бути чистими, як необхідно поводитися у ванній кімнаті, але не можуть пояснити необхідності дотримуватись цих правил, часто заходять до ванної лише, щоб погратися у воді, і пояснюють миття тіла, чищення зубів, причісування волосся вимогою вихователя, а не власною потребою.

На основі спостереження за дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями у різних ситуаціях під час виконання режимних моментів і у вільний час складено таблицю 2.4, у якій показано сформованість навичок одягання.

Таблиця 2.4

Результати дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Коли одягають, намагається допомогти	66,6	19,0	14,4
2	Знає послідовність одягання частин одягу	42,8	33,3	23,9
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи	78,5	9,5	12,0
4	Самостійно одягає і знімає певні речі	71,4	16,6	12,0
5	Застібає одяг, який має гудзики	59,5	21,4	19,1
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається	40,4	43,8	15,8
7	Самостійно складає одяг	50,0	21,4	28,6
8	Самостійно вранці одягається	42,8	40,4	16,8
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс	33,3	9,5	57,2
10	Зашнуровує взуття	38,0	11,9	50,1

Узагальнимо результати дослідження сформованості навичок одягання і роздягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Діти зазвичай позитивно реагують на допомогу дорослого, і при одяганні 66,6% вихованців намагаються допомогти, але все-таки певна кількість дітей (14,4%) поводять себе пасивно, коли їх одягають. Більшість дітей вміють знімати і одягати шкарпетки, колготи – 78,5%, самостійно знімати і одягати певні частини одягу – 71,4%, хоча і зустрічаються такі, які потребують постійної допомоги зі сторони вихователя під час одягання і роздягання (12,0%). Після зняття одягу 50,0% вихованців вміють його складати, хоча часто роблять це неохайно, можуть розкласти по різних кімнатах, забути, де поклали. Без постійного контролю ввечері самостійно роздягається 40,4% досліджуваних дітей (у 15,8% дана навичка не сформована), вранці без необхідності нагляду одягається 42,8% (16,8% не вміють цього роти самостійно). З найбільшими труднощами у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями формуються навички, які вимагають чітких, координованих рухів.

Застібає одяг, який має гудзики 59,5% вихованців, для 19,1% ця дія є недоступною для виконання. Ще важче даній категорії дітей зашнурувати взуття (справляється лише 38,0%), застібнути ремінь, зав'язати пояс (навичка сформована у 33,3% дітей).

Наприклад, Юрій С. (9 р.; F71.87 – помірний ступінь інтелектуального порушення, синдром емоційно-вольової нестійкості). Роздягається ввечері самостійно, не потребуючи постійного контролю. Одяг просто кидає на стілець, не складаючи; самостійно не бере з шафи той одяг, який найбільш часто використовується. Одягає колготи, шкарпетки, майку, кофту; потрібна допомога в одяганні штанів, не може застібнути гудзики на сорочці, ремінь. Зашнуровувати взуття не вміє, застібає лише взуття на липучці.

При обстеженні за напрямком «Навички одягання» (вміння одягатися, роздягатися, складати одяг, застібати гудзики, зав'язувати шнурівки тощо) виявлено, що у 52,33% дітей ці навички сформовані, у 22,68% – частково, у 24,99% вихованців навички одягання не сформовані (див.рис.2.3).

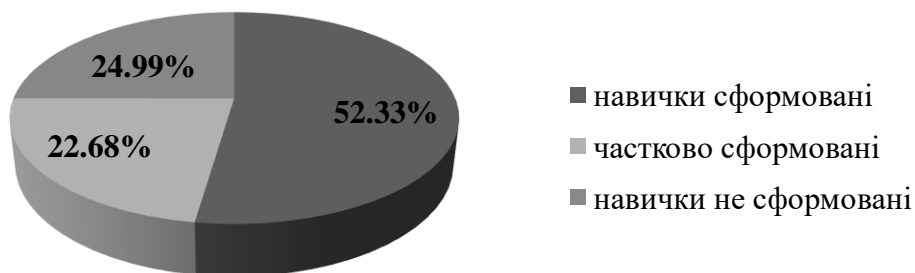


Рисунок 2.3. Сформованість навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Отже, значна частина досліджуваних дітей одягається і роздягається самостійно в завчасно приготований одяг, хоча й часто звертається за допомогою до вихователя, особливо її не потребуючи. З певними труднощами вихованці дитячого будинку для дітей-інвалідів зустрічаються при застібанні одягу, який має гудзики, зав'язуванні поясу, зашнуровуванні взуття.

За результатами дослідження сформованості побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями складено таблицю 2.5.

Як бачимо з показників таблиці 2.5, 54,7% дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями здатні допомогти, коли їх попросять, хоча власної ініціативи не проявляють, при цьому 35,8% не реагують на прохання про надання допомоги, проводять себе відсторонено. Що стосується такого режимного моменту, як застилання ліжка, то 45,2% вихованців роблять це самостійно, 16,6% – частково потрібна вказівка вихователя, і 38,2% не роблять цього без нагадування. Лише 16,6% досліджуваних дітей вміють користуватися телефоном, побутовими приладами, знають елементарні правила безпеки, у 81,1% ці навички не сформовані. Привчені виконувати побутові обов'язки (підмітати, мити підлогу, витирати пил) 19,0% дітей, 28,5% іноді виконують дану роботу, 57,2% не вміють цього робити. Брати на себе певні обов'язки здатні 23,8% вихованців спеціального закладу, 66,7% не проявляють ніякої ініціативи щодо взяття на себе побутових обов'язків.

Таблиця 2.5

Результати дослідження сформованості побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Допомагає, коли попросять	54,7	9,5	35,8
2	Застилає ліжко самостійно	45,2	16,6	38,2
3	Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки	16,6	2,3	81,1
4	Виконує доручення (підмітає, мие підлогу, витирає пил і тощо)	19,0	28,5	52,5
5	Виконує нескладні доручення поза закладом	30,9	11,9	57,2
6	Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу	2,3	16,6	81,1
7	За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ	4,7	14,2	81,1
8	Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись	4,7	11,9	83,4
9	Бере на себе певні обов'язки	23,8	9,5	66,7
10	Виконує просту роботу без нагляду	26,1	17,6	56,3

Зі значними труднощами у даної категорії дітей формується вміння поводитися з грошима, піти в магазин і щось купити, лише 4,7% вихованців в змозі це зробити. Найважче дітям орієнтуватися на вулиці, переходити дорогу, у 2,3% ці навички сформовані, 81,1% вихованців дезорієнтовані на вулиці, це говорить про те, що потрібно більше уваги звертати на формування вмінь як поводити себе на вулиці, переходити дорогу, що робити, коли заблукали.

Найбільш низькі результати спостерігалися за напрямком дослідження «Побутові навички» (надання допомоги іншим, виконання доручень, роботи у домі тощо), ці навички сформовані у 22,8% дітей, у 13,86% – частково, у 63,34% вихованців побутові навички не сформовані (див.рис.2.4).

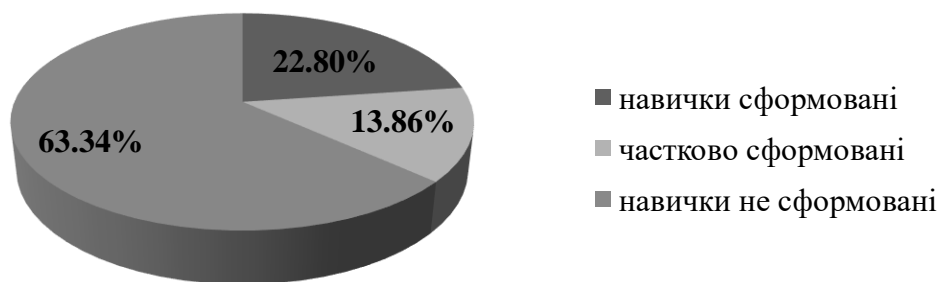


Рисунок 2.4. Сформованість побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Наприклад, Степан В. (10 р.; F71.82 – помірний ступінь інтелектуального порушення, ЗНМ III рівня). Завжди допоможе, коли вихователь попросить. Виконує прості доручення (намочити ганчірку для дошки, піділляти квіти тощо), при цьому ініціативи до виконання якихось завдань у хлопчика не спостерігається. Самостійно обов'язки на себе не бере, при виконанні невеликої роботи потрібно контролювати (вихователь попросив підмести підлогу, хлопчик виконав завдання, але не зібрав сміття совком). Не ходить сам до магазину, не розуміє що можна купити за певну суму грошей (на запитання: «Що можна купити на 10 гривень?» дав відповідь: «Один кг цукерок, п'ять кг печива»).

Виходячи з вище сказаного, у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями досить складно сформувати побутові навички, вони рідко проявляють ініціативу у виконанні хатньої роботи, не завжди вміють користуватися побутовими приладами і знають елементарні правила безпеки, їм складно виконати доручення поза домом чи спеціальним закладом, правильно поводитися з грошима, орієнтуватися на вулиці.

Для визначення динаміки формування соціально-побутових навичок через шість місяців нами було проведено додаткове обстеження. Порівняльні результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями подані в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, %

№ з/п	Напрямок дослідження	1 обстеження		2 обстеження	
		сформовані	частково	сформовані	частково
1	Навички прийому їжі	32,8	21,85	35,71	25,71
2	Навички особистої гігієни	54,49	24,95	57,62	30,47
3	Навички одягання	52,33	22,68	55,95	29,52
4	Побутові навички	22,8	13,86	27,14	17,61

Проаналізуємо результати дослідження соціально-побутових навичок дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. За напрямком «Навички прийому їжі» при 1 обстеженні виявлено, що навички їжі і поведінки за столом сформовані у 32,8% вихованців. За результатами 2 обстеження, яке проводилося через шість місяців, спостерігалось покращення показників і позитивна динаміка розвитку навичок прийому їжі і поведінки за столом (35,71%).

Формування навичок особистої гігієни проходить досить складно. Середній показник по групі досліджуваних дітей склав 54,49%. За результатами 2 обстеження спостерігалось деяке зростання показників (57,62%).

При 1 обстеженні за напрямком «Навички одягання» (вміння одягатися, роздягатися, складати одяг, застібати гудзики, зав'язувати шнурівки тощо) виявлено, що у 52,33% дітей ці навички сформовані; за результатами 2 обстеження показники зросли і склали 55,95%.

Найбільш низькі результати спостерігалися в розділі «Побутові навички» (надання допомоги іншим, виконання доручень, роботи по дому тощо), ці навички були сформовані у 22,8% дітей, у 13,86% вони були розвинені частково. При 2 обстеженні простежувалася позитивна динаміка розвитку побутової діяльності, середній показник по групі склав 27,14%.

Аналіз результатів дослідження соціально-побутових навичок в залежності від ступеню інтелекту засвідчив такі показники (див.табл.2.7).

Таблиця 2.7

Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

Рівень соціально-побутових навичок	Діти з помірним інтелектуальним порушенням	Діти з тяжким інтелектуальним порушенням
Достатній	33,08	-
Середній	51,13	-
Низький	15,79	100

Згідно таблиці 2.7, в усіх дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями спостерігається низький рівень сформованості соціально-побутових навичок (100%); у дітей з помірними інтелектуальними порушеннями такі показники: достатній рівень – 33,08%, середній рівень – 51,13%, низький рівень – 15,79%.

Проаналізуємо результати дослідження соціально-побутових навичок вихованців 1-4 вікових груп (див.табл.2.8).

Як бачимо з показників таблиці 2.8, у 1-й та 2-й віковій групі не виявилось дітей з достатнім рівнем сформованості соціально-побутових навичок. У 1-й віковій групі у 28,57% дітей спостерігається середній рівень та у 71,43% дітей низький рівень сформованості відповідних навичок. У 2-й віковій групі однакова кількість вихованців на середньому та низькому рівнях, відповідно 50,0% і 50,0%.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 1-4 вікових груп, %

Рівень соціально-побутових навичок	Вікові групи			
	1	2	3	4
Достатній	-	-	31,58	30,0
Середній	28,57	50,0	36,84	70,0
Низький	71,43	50,0	31,58	-

У 3-й віковій групі показники сформованості соціально-побутових навичок виявилися такими: достатній рівень – 31,58%, середній рівень – 36,84%, низький рівень – 31,58%. У 4-й віковій групі не виявилось вихованців з низьким рівнем сформованості соціально-побутових навичок; достатній рівень спостерігається у 30,0% дітей та середній рівень у 70,0% дітей. Це обумовлено тим, що у цій віковій групі не було дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями; у більшості дітей з помірними інтелектуальними порушеннями у цьому віці вже сформовані та автоматизовані основні соціально-побутові навички.

Нами було проведено порівняльне дослідження дітей з легкими інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку та дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями для виявлення характерних особливостей та різниці у рівнях сформованості соціально-побутових навичок, і розробки на основі результатів дослідження програми з соціально-побутового орієнтування для досліджуваної групи дітей.

В дослідженні взяли участь 74 школяра з легкими інтелектуальними порушеннями 1-4 класів, які навчаються у Солобковецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті, Тернопільській спеціальній загальноосвітній школі та Чернівецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті №4 та 168 дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, які виховуються в спеціальних дитячих будинках-інтернатах та центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів (див.табл.2.9).

Таблиця 2.9

Порівняльна таблиця рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями і дітей з легкими інтелектуальними порушеннями, %

Рівень соціально-побутових навичок	Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями	Діти з легкими інтелектуальними порушеннями
Достатній	26,2	58,12
Середній	40,47	35,13
Низький	33,33	6,75

Згідно таблиці 2.9, показники рівнів сформованості соціально-побутових навичок дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями виявилися такими: достатній рівень – 26,2%, середній рівень – 40,47%, низький рівень – 33,33%; у дітей з легкими інтелектуальними порушеннями: достатній рівень – 58,12%, середній рівень – 35,13%, низький рівень – 6,75%.

Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити такі особливості формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями: загалом діти на недостатньому рівні оволоділи соціально-побутовими навичками, передбаченими «Програмою навчання і виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями»; спостерігається значна залежність від дорослих; формування соціально-побутових навичок відбувається лише у процесі самообслуговуючої та трудової діяльності; на початкових етапах формування соціально-побутових навичок потрібне стимулювання дитини з боку дорослого.

Висновки до розділу 2

Аналіз результатів констатувального експерименту з визначення рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями дозволяє зробити певні висновки.

В процесі експериментального дослідження визначено, що для вироблення та закріплення соціально-побутових навичок необхідні тривалі і систематичні вправи. Отже, до формування елементарних санітарно-гігієнічних і побутових навичок у цієї категорії дітей необхідно приступати якомога раніше, оскільки при переведенні в наступні групи навчання, насамперед, враховується сформованість у вихованців основних соціально-побутових навичок, відповідний рівень розвитку психічних процесів, мовленнєвого спілкування, а потім – вік та час перебування у спеціальному закладі. Результати проведених бесід засвідчили, що вихователі спеціальних дитячих будинків-інтернатів вважають, що їхні вихованці потребують різних

видів допомоги, найчастіше виконують самостійно лише прості самообслуговуючі дії, у них наявні труднощі в етапності виконання дій та існує потреба в дотриманні спеціальних умов для більш ефективного формування соціально-побутових навичок.

На основі загального аналізу результатів констатувального експерименту було виділено три рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями (достатній, середній, низький) з урахуванням наявності прагнення самостійно виконувати дії; адекватного сприймання допомоги; відповідної етапності виконання дій; необхідності контролю дорослого; вміння прокоментувати свої дії; отримання позитивних емоцій від самостійного виконання дій.

Отримані результати показали, що у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями рівень засвоєння соціально-побутових навичок неоднаковий, вони формуються досить складно та повільно. У більшості дітей діагностується переважно середній та низький рівень сформованості соціально-побутових навичок, діти частково володіють навичками самообслуговування, потребують допомоги під час їжі, одягання та роздягання, при виконанні доручень та нескладної роботи потрібен контроль. Однією з причин такого стану є відсутність сучасної програми із соціально-побутового орієнтування для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, яка б відповідала потребам дітей, була б адаптована до актуального рівня розвитку дитини і орієнтована на корекцію змісту освіти. Це підтверджує необхідність розробки спеціальної методики формування соціально-побутових навичок у з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМИ ТА ТЯЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Організація та методика дослідження на формувальному етапі. Особливості змісту роботи в експериментальних групах

Теоретичною основою формувального експерименту були дослідження Б.Л. Бейкера, А.Д. Брейтмана, О.В. Гаврилова, Ю.М. Кислякової, Т.В. Лісовської, М. Пітерсі, М. Пішчек, Л.М. Шипіциної та інших.

Формувальний експеримент здійснювався на базі Мельнице-Подільського обласного комунального дитячого будинку-інтернату Тернопільської області, Петриківського обласного комунального дитячого будинку-інтернату Тернопільської області, Обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Івано-Франківської області, Коломийського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Івано-Франківської області. Навчанням було охоплено 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірні та тяжкі інтелектуальні порушення). Контрольну групу склали 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірні та тяжкі інтелектуальні порушення).

Ці вікові групи були обрані в зв'язку з тим, що на 1-му і 2-му роках навчання формують навички самообслуговування, надалі їх закріплюють та вдосконалюють, і від того наскільки ефективно буде здійснюватись корекційно-виховна робота в даному напрямку, буде залежати успішність становлення соціально-побутових навичок і подальші трудові дії. В усіх вихованців спостерігалися порушення дрібної моторики; у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями також значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, внаслідок чого вони часто не могли висловити свої потреби, бажання; зрозуміти вказівки дорослого.

Завданням формувального експерименту була розробка та впровадження:

1) навчальної програми із соціально-побутового орієнтування для дітей з помірними інтелектуальними порушеннями;

2) спеціальної методики формування соціально-побутових навичок для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями (оскільки цими навичками всі діти мають оволодіти, хоча й знаходяться на різному рівні);

3) системи піктограм для дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями.

До дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями ми застосовували індивідуальний та диференційований підхід, адаптували навчальний матеріал до можливостей цієї категорії дітей, збільшували кількість повторень, надавали більше часу на виконання завдань, створювали на заняттях ігрові ситуації, надавали різні види допомоги, що дозволило більш успішно організувати корекційно-виховну роботу в спеціальному закладі, виховувати позитивне ставлення до самообслуговування, оскільки мотивація формувалася на основі доступного для них виду діяльності.

При навчанні і вихованні дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями ми керувалися загально-педагогічними принципами, використовували ті ж методичні прийоми й засоби впливу на вихованців, що й вчителі спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями інтелекту. В процесі роботи ми застосовували бесіду, пояснення, показ, демонстрацію, вправи, практичні роботи учнів тощо. Проте, застосовуючи загальновідомі методи навчання ми вносили в них певні корективи, забезпечували конкретизацію їх відповідно до особливостей цієї категорії дітей. Зокрема, ми дотримувалися таких вимог корекційної педагогіки [102, С. 8]:

1) ґрунтовна підготовка учнів до сприймання нового навчального матеріалу як на початкових етапах, так і протягом подальшого навчання перед вивченням нових тем і розділів програми;

2) простий, максимально доступний дітям виклад матеріалу. Для досягнення розуміння дітьми більш складних понять, засвоєння навичок,

матеріал подається невеликими частинами. Складне поняття або дія вивчаються поетапно: від конкретного до узагальненого;

3) максимально можлива предметність і наочність у навчанні. Враховуючи конкретний характер мислення дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, при поясненні нового навчального матеріалу і при формуванні в них вмінь та навичок ми постійно вдавалися до наочності, організовували практичну діяльність вихованців з конкретними предметами, малюнками, опираючись на їх досвід, дотримуючись принципу – від відомого до невідомого;

4) дотримання уповільненості у навчанні. У дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями надзвичайно повільно відбувається процес сприймання і особливо усвідомлення та мовне оформлення результатів цих процесів. У відповідності з цим, ми дотримувались повільного темпу при поясненні матеріалу чи способів виконання певних дій; доводилось постійно повертатись до раніше поясненого, вдаватись до систематичного повторення викладеного, розкладати складні системи знань на дрібні частини, зупинятись окремо на кожній з них, давати учням більше часу на обмірковування відповідей, на виконання практичного завдання, не поспішати враховуючи повільність утворення у них тимчасових зв'язків, понять, затримку у формуванні навичок;

5) забезпечення індивідуального та диференційованого підходу до вихованців. Ця вимога особливо актуальна у дитячому будинку для дітей-інвалідів, так як склад кожної вікової групи є дуже неоднорідним щодо загального розвитку і підготовленості до навчання, а також щодо характеру дефекту. Проводячи заняття, вихователь повинен забезпечувати диференційований підхід до вихованців, враховувати різний темп праці дітей, рівень їх працездатності і зміни його протягом заняття, зважати на продуктивність праці кожної дитини. Якщо окремі вихованці у групі, порівнюючи з іншими, швидше і легше опановують програмний матеріал з певного навчального предмету і можуть засвоїти більший його обсяг, не слід їх

затримувати на рівні групи. Для таких дітей потрібно поступово збільшувати обсяг знань і навичок, домагатись найвищого рівня розвитку їх сил і здібностей. Педагогу слід уникати такого небажаного явища, коли окремі, особливо невідготовлені до навчальної праці, вихованці просиджують цілі уроки, нічого не роблячи, або виконують ті чи інші дії без їх розуміння: малюють, виконують певні операції, не розуміючи їх суті і значення. Ці діти теж повинні залучатись до праці. Їм слід давати інші, простіші завдання посильні для них;

б) в процесі проведення заняття вихователь повинен терпляче ставитись до повільності вихованців, всіляко підтримувати найменші прояви їх ініціативи, допитливості, стимулювати до самостійної праці. Одним з керівних принципів в ставленні педагога до вихованців має бути: опора на більш розвинені сторони особистості дитини, на позитивне в їх поведінці.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку (6/7-10/11) років переважно низький та достатній рівень сформованості соціально-побутових навичок. Причинами цього є не лише вроджені порушення розвитку, недостатнє використання індивідуального та диференційованого підходу, а й недосконалість змісту діючої програми із «Соціально-побутового орієнтування», яка розроблена у 1984 році і є застарілою на даному етапі. Тому нами була розроблена програма занять із «Соціально-побутового орієнтування» для 1-2 класів дітей з помірними інтелектуальними порушеннями, з якими проводилось дослідне навчання (див.табл.3.1, 3.2), і також для підготовчого та 3-4 класів (Додаток Б).

Таблиця 3.1

Програма з соціально-побутового орієнтування (1 клас)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	60	Самообслуговування. Гігієна тіла. Використання предметів особистої гігієни за призначенням.	Вихованець має: - вміти виконувати дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися;	Уточнення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування дій,

		<p>Дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися.</p> <p>Підтримання чистоти тіла. Миття ніг.</p> <p>Користування носовою хустинкою.</p> <p>Ранковий і вечірній туалет.</p> <p>Одягання і роздягання.</p> <p>Стеження за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, зацібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця).</p> <p>Розрізнення і називання предметів одягу та взуття.</p> <p>Порядок одягання різних частин одягу.</p> <p>Застібання і розстібання гудзиків.</p> <p>Заправляння і приготування постелі.</p> <p>Приєм їжі.</p> <p>Предмети, потрібні для прийому їжі.</p> <p>Основні предмети харчування і страви.</p> <p>Навички прийому їжі (перед їжею мити руки, правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - підтримувати чистоту тіла, мити ноги; - користуватися носовою хустинкою; - здійснювати ранковий і вечірній туалет; - стежити за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, зацібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця); - називати і розрізнявати предмети одягу та взуття; - знати порядок одягання різних частин одягу; - вміти зацібати і розстібати гудзики; - заправляти і готувати постіль; - знати предмети, потрібні для прийому їжі; - називати основні предмети харчування і страви; - володіти навичками прийому їжі. 	<p>пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування.</p> <p>Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування порядку одягання різних частин одягу.</p> <p>Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу.</p> <p>Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття.</p> <p>Виховання особистісних якостей (охайності, дисциплінованості, слухняності).</p>
2.	20	<p>Знання про себе.</p> <p>Знання свого ім'я, прізвища.</p> <p>Частини тіла. Їх призначення.</p> <p>Твої руки і ноги. Їх призначення та догляд за ними.</p> <p>Твої очі та вуха. Їх</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знати своє ім'я, прізвище; - називати і показувати частини тіла; - мати уявлення про призначення частин тіла; - розпізнавати звуки в природі, різні запахи, 	<p>Розвиток мовлення через правильну вимову свого імені, прізвища.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування назв частин тіла та їх розміщення.</p> <p>Розвиток мисленневих</p>

		призначення і догляд. Звуки в природі. Твій ніс та язик. Розпізнавання різних запахів, смаків. Догляд за носом і ротом.	смаки; - доглядати за носом і ротом.	процесів на основі визначення призначення різних частин тіла. Розвиток зорових, слухових, смакових, дотикових відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.
3.	30	Дитина і соціум. Праця дорослих та дітей. Обов'язки дорослих: що робить мама, тато, дідусь, бабуся, брат, сестра, на роботі, вдома, в школі. Що повинні робити діти в групі. Розпорядок дня.	Вихованець має: - бути ознайомлений з працею дорослих та дітей; - мати уявлення про обов'язки дорослих; - знати що повинні робити діти в групі; - дотримуватися розпорядку дня.	Формування уявлень про працю дорослих та заняття дітей. Розвиток мовлення на основі поповнення словникового запасу про працю дорослих та заняття дітей. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування обов'язків дітей в закладі. Виховання дисциплінованості через дотримання режимних моментів.
4.	30	Навички поведінки. Зберігання речей в певному порядку. Участь у лінійці. Уміння вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом. Сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя. Відпрошування у туалет під час занять.	Вихованець має: - зберігати речі в певному порядку; - брати участь у лінійці; - вміти вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом; - сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя; - відпрошуватися у туалет під час занять.	Формування вмінь зберігати речі в певному порядку, поводитися під час занять. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.

Таблиця 3.2

Програма з соціально-побутового орієнтування (2 клас)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	50	Самообслуговування. Гігієна тіла.	Вихованець має: - стежити за чистотою рук	Закріплення уявлень про предмети санітарії

	<p>Стеження за чистотою рук і ніг. Миття рук без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення. Чищення зубів. Полоскання роту. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет. Одягання і роздягання. Акуратне складання знятих предметів одягу без нагадування вихователя. Стеження за чистотою свого одягу і взуття. Чищення забрудненого взуттєвою і платтяною щітками. Застібання і розстібання гудзиків. Розрізнення чи всі гудзики на місці. Прання дрібних речей: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики. Заправлення і приготування постелі. Прийом їжі. Миття рук перед їжею без нагадування вихователя. Навички прийому їжі (правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу). Продукти, які заборонено вживати. Накривання столу скатертиною, сервіровка приладами. Правильне використання та догляд за посудом. Миття</p>	<p>і ніг; - мити руки без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення; - вміти чистити зуби і полоскати рот; - користуватися носовою хустинкою; - вміти здійснювати ранковий і вечірній туалет; - акуратно складати зняті предмети одягу; - стежити за чистотою свого одягу і взуття, чистити забруднене; - застібати і розстібати гудзики; - розрізняти чи всі гудзики на місці; - вміти прати дрібні речі: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики; - заправляти і готувати постіль; - мити руки перед їжею без нагадування вихователя; - володіти навичками прийому їжі; - знати продукти, які заборонено вживати; - вміти накривати стіл скатертиною, сервірувати приладами; - мати уявлення про правильне використання та догляд за посудом, мити посуд;</p>	<p>і гігієни, їх використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування. Розвиток мисленнєвих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування різних частин одягу; продуктів, які заборонено вживати, видів посуду. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу, продуктів харчування. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, слухняності).</p>
--	---	---	---

		<p>посуду. Запарювання чаю. Сортування овочів, промивання.</p>	<p>- вміти запарювати чай; - сортувати та мити овочі.</p>	
2.	10	<p>Знання про себе. Моя зовнішність. Короткі розповіді про зовнішність: свою, мами, тата, вихователя, дітей в групі. Що треба знати про себе (прізвище, ім'я, домашня адреса, адреса закладу, телефони зв'язку).</p>	<p>Вихованець має: - мати уявлення про свою зовнішність; - розповідати про зовнішність близьких, вихователя, дітей в групі; - знати своє ім'я, прізвище, домашню адресу, адресу закладу, телефони зв'язку.</p>	<p>Формування уявлень про свою зовнішність та зовнішність близьких. Розвиток мовлення на основі розповідей про зовнішність. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання знань про себе.</p>
3.	40	<p>Дитина і соціум. Світ звуків. Розпізнавання голосів дітей в групі. Слухання і розпізнавання звуків в навколишньому середовищі: спів пташок, голоси тварин, шуми транспорту, музичні інструменти. Вибір місця для безпечної гри. Небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини).</p>	<p>Вихованець має: - розпізнавати голоси дітей в групі; - вміти слухати і розпізнавати звуки в навколишньому середовищі; - обирати місця для безпечної гри; - знати про небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини) та заборону їх використання.</p>	<p>Формування уявлень про визначення місця для безпечної гри. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання небезпечних речовин, які заборонено використовувати. Розвиток слухових, відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p>
4.	40	<p>Навички поведінки. Правила безпечної поведінки в закладі. Накривання на стіл. Прибирання посуду після їжі. Витирання чи миття клейонку (скатертину) після їжі. Заправлення постелі (струснути простирadlo, розстелити ковдру, покривало, збити подушку). Миття підлоги в спальній або груповій кімнаті. Небезпечні знайомства. Відмова від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p>	<p>Вихованець має: - дотримуватися правил безпечної поведінки в закладі; - вміти накривати на стіл; - прибирати посуд, витирати скатертину після їжі; - заправляти постіль; - мити підлогу в спальній або груповій кімнаті; - знати про небезпечні знайомства; - розуміти необхідність відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p>	<p>Формування навичок дотримання правил безпечної поведінки в закладі. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці; відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p>

На основі розробленої програми нами було проведено 192 заняття з предмету «Соціально-побутове орієнтування». Навчання соціально-побутовим навичкам відбувалось у таких формах: заняття, режимні моменти, прогулянки. Тривалість індивідуальних занять становила 10 хв., фронтальних – 35-40 хв. Заняття організовувались за такою структурою [32, С. 54]:

1. Організація учнів.
2. Повідомлення чи повторення навчального матеріалу.
3. Повідомлення теми та завдань уроку.
4. Ознайомлення з об'єктом роботи.
5. Складання плану роботи.
6. Вправи на ознайомлення з правилами та прийомами роботи.
7. Виконання практичної роботи.
8. Оцінка якості виконаної роботи.
9. Підведення підсумків.

Наведемо приклади планів занять у 1-й віковій групі (Додаток В).

Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями досить часто відчувають дефіцит спілкування, що негативно впливає на їх подальший розвиток. Через пошкодження центральної нервової системи їм важко оволодіти розмовним мовленням, тому використання допоміжних засобів комунікації часто виступає більш успішним способом спілкування цієї категорії дітей з оточуючими. Під час вивчення допоміжних засобів комунікації, таких як піктограми, ці діти постійно пізнають нові символи, розширюють свій словник, вдосконалюють способи їх використання, тому у формувальному експерименті ми перевірили ефективність використання системи піктограм, як засобу невербальної комунікації, при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з важкою розумовою відсталістю. Ми передбачали, що використання піктограм у роботі з цими дітьми, у яких мовлення значно недорозвинуте або повністю відсутнє, сприятиме більш успішному формуванню соціально-побутових навичок, кращому засвоєнню правил поведінки і перетворенню навичок у стійкі звички.

Дослідження особливостей використання системи піктограм при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями включало такі етапи:

- 1) розробка системи піктограм для дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- 2) формування соціально-побутових навичок за допомогою системи піктограм.

Завданням першого етапу була розробка системи піктограм для роботи з дітьми з тяжкими інтелектуальними порушеннями. При цьому ми враховували:

- наявний рівень соціально-побутових знань, вмінь та навичок;
- вміння та навички, які необхідно сформувати, передбачаючи зону найближчого розвитку;
- рівень розвитку комунікативних навичок.

Розроблена нами система включає 144 піктограми за наступними розділами (Додаток Г):

1. Взаєморозуміння (я, так/добре, ні/погано, привітання, прохання, дякую).
2. Стан здоров'я (хворий, ліки, лікар, температура, головний біль, біль у животі).
3. Частини тіла (голова, рука, нога, вухо, очі, губи, ніс, тулуб).
4. Особиста гігієна (мило, умивальник, рушник, мити руки, вмиватися, зубна щітка, зубна паста, чистити зуби, гребінець, зачісуватися, туалет, приймати душ).
5. Їжа. Посуд (ложка, виделка, тарілка, чашка, ніж, їсти, пити, хліб, молоко, риба, яйце, макарони, каша, ковбаса, сир, солодощі, мити посуд, каструля, сковорідка, чайник).
6. Овочі. Фрукти (картопля, морква, буряк, цибуля, капуста, кукурудза, помідор, огірок, горох, яблуко, груша, вишня, полуниця, смородина, кавун, виноград).

7. Одяг (одягатися, шкарпетки, спідниця, штани, сорочка, піджак, кофта, куртка, пальто, шапка, шарф, взуття).
8. Меблі (стіл, стілець, ліжко, шафа).
9. Заняття і відпочинок (вчитися, писати, гра, відпочивати, святкувати, малювати, слухати музику, танцювати, працювати, робити зарядку, плавати, дім).
10. Почуття (радісний, засмучений, наляканий, злий, плакати, я тебе люблю).
11. Дії (давати, робити, припинити, показати, дивитися, говорити, йти, бігти, сидіти, спати, прибирати, застилати постіль, прати, прасувати, шити, різати).
12. Якості (багато, мало, великий, маленький, тепло, холодно, тихо, голосно).
13. Предмети в побуті (телевізор, телефон, годинник, праска, плита, холодильник, дзеркало, лампа).
14. Транспорт (їхати, дорога, пішохідний перехід, світлофор, автомобіль, автобус, мотоцикл, вантажівка, потяг, трактор).

Другий етап передбачав дослідження процесу використання піктограм при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями, який умовно можна поділити на 3 періоди:

1. Підготовчий – передбачав діагностику актуальних навичок, можливостей, потреб дитини, встановлення емоційного контакту. Ми визначали актуальні навички дитини в сфері комунікації, і ті, яких вона може набути в найближчий час. В процесі даного етапу ми вивчали в яких умовах живе вихованець, чи задовольняє наявний рівень комунікації його самого, родичів, найближче оточення. При перших контактах з дитиною отримували дані, що стосуються способів передачі інформації та реагування на оточення. Спостерігаючи за поведінкою вихованця, зверталась увага на:

- вираз обличчя, підтримання зорового контакту;
- відстань до співбесідника, яку дитина намагається зберегти;

- позу тіла, жести;
- нетипову поведінку.

З результатів, отриманих на цьому етапі, можна зробити висновок, що наявний рівень комунікації не задовольняє як самих дітей, так і їх найближче оточення. Вихованці, у яких мовлення значно недорозвинене або повністю відсутнє, прагнуть висловити свої потреби, почуття за допомогою допоміжних засобів комунікації, таких як жести, міміка, звуки, рухи тіла. За допомогою невербальних засобів комунікації діти з тяжкими інтелектуальними порушеннями можуть висловити свою думку, повідомити про потреби, поділитися емоціями, спитати про щось, висловити протест, відмовитися від чогось. У такому випадку їм не потрібно переходити до таких форм протесту як крик, удари, апатія.

2. Введення піктограм. Переходячи до вивчення піктограм необхідно було вивчити оточуючий предметний світ. Вміння впізнавати і виділяти оточуючі предмети є початковим рівнем, на якому будувалась вся подальша робота з дітьми. Вивчення реальних предметів відбувалось через вплив на різноманітні органи чуття, а саме: сприйняття предметів на дотик, визначення кольору, величини, форми, якості поверхні, ваги предметів; визначення смаку та запаху продуктів харчування.

Щоб навчання застосуванню піктограм було успішним, ми дотримувались певної послідовності: спочатку визначили зручні для вихованця способи вираження «так» і «ні», далі формували поняття предметів, осіб, дій, ознак; розвивали навички побудови фраз, речень.

Деякі діти спочатку не висловлювали зрозуміло свою згоду чи відмову, тому необхідно було визначити доступні для дитини форми самовираження понять «так» і «ні». Спосіб вираження «так» чи «ні» приймав різноманітні форми: від простих, таких як рухи головою, рукою, очима, до більш складної – вибір піктограми. В процесі навчання ми створювали різноманітні ситуації, при яких вихованець мав з чимось погодитись чи відмовитись. Питання до дітей були прості за змістом і стосувалися режимних моментів та побутової

діяльності, наприклад: Ти хочеш з'їсти яблуко? Ти будеш гратися в м'яч? Хочеш піти на прогулянку? Необхідно постійно ставити дитину перед вибором спочатку із конкретних предметів, а з часом із окремих піктограм, це дозволяє їй впливати на те, що відбувається, розвиває самостійність.

Створення словника дитини починалося з вивчення піктограм предметів. Спочатку вони позначали предмети з найближчого оточення, наприклад одяг, посуд, предмети зі спальні, класу. Вводячи їх, ми надавали дитині знання і різні враження з теми певного поняття. Навчання і накопичення піктограм в значній мірі залежить від пасивного словникового запасу і рівня розуміння мовлення. Деякі діти з важкими інтелектуальними порушеннями добре розуміли мовлення, могли вказати на предмети, про які запитували, знали назви дій і ознак, розуміли соціальні ситуації; для них піктограми були додатковими символами предметів, дій. Проте у більшості вихованців навчання використанню піктограм проходило паралельно з навчанням розумінню мовлення: назв предметів, дій, ознак, місць тощо. Засвоєння окремих понять у цієї категорії дітей проходило досить повільно, зі значною кількістю повторень (поняття якостей, певних дій, почуттів).

Тривалим процесом було формування словника, тобто надання дитині з важким інтелектуальним порушенням чергових піктограм, необхідних для комунікації, навчання та формування соціально-побутових навичок. Цей процес починався з простих піктограм конкретних предметів. Спочатку символи позначали предмети повсякденного користування, особливо важливі для дитини, про які вона охоче згадає, наприклад улюблена їжа, одяг, предмет. При введенні нової піктограми ми організовували заняття таким чином, щоб вихованець міг вивчити предмет за допомогою всіх органів чуття. На основі отриманої інформації дитина обирає предмет, піктограма якого має бути введена. Потім проводили детальний аналіз предмету, виділяли його характерні частини, знайомилися з функціями.

Плануючи хід занять, ми враховували пізнавальний та функціональний аспект піктограм, і використовували певну модель, запропоновану М. Пішчек [146, с. 132]. Представимо модель занять із введення піктограм у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Модель занять із введення піктограм
у комунікацію дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями.**





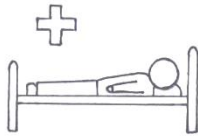

№ з/п	Етап	Вид роботи
1.	Предмет	називання предмету; дії з предметом (доторкання, вказівка, передача, вибір предмету, дії «раз ти, раз я»); пізнання предмету різноманітними органами чуття; збір інформації про предмет
2.	Предмет з піктограмою	наділення предмету піктограмою; вибір предмету і піктограми на основі вказаної назви; вибір піктограми, яка відповідає певному предмету; визначення предмету на основі показаної піктограми;
3.	Піктограма	вибір і використання піктограми у відповідь на питання; вибір і використання піктограми з метою отримати необхідну річ, висловити свої потреби.

Функціональність є важливою характеристикою використання піктограм, тобто можливість їх застосування у випадку необхідності. Головним у нашому дослідженні було не вивчення чергових піктограм, а формування вмінь ними користуватись: задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети. Тому весь час навчання передбачав бесіду, а кожна вказівка піктограми розумілась як вислів у діалозі: відповідь, твердження чи запитання.

Спочатку в комунікативну таблицю входять піктограми, які позначають життєво необхідні поняття (туалет, пити, їсти, ні/погано, хворий, холодно), а надалі кількість використовуваних піктограм збільшується в зв'язку з вивченням їх значень (див.табл.3.4).

Таблиця 3.4

**Зразок комунікативної таблиці
для дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями.**

 туалет	 пити
 їсти	 ні / погано
 хворий	 холодно

Важливо, щоб з дитиною спілкувався не лише педагог, а й інші діти, тому з піктограмами ознайомлювалися всі вихованці групи, незалежно від того, вміють вони говорити чи ні.

3. Закріплення знань і навичок роботи з піктограмами. Для навчання, уточнення та закріплення піктограм на корекційно-розвивальних заняттях ми використовували такі види завдань:

- прикріплення піктограм до оточуючих предметів (часто піктограми на довгий час прикріплюються до предметів, поки дитина не запам'ятає, як вони виглядають);
- вибір необхідної піктограми з декількох піктограм одного розділу (спочатку з двох піктограм, далі з трьох тощо);
- малювання вивчених піктограм;
- порівняння піктограм, визначення спільних і відмінних рис;

- складання розпорядку дня за допомогою піктограм (вихованець в певній послідовності розкладає піктограми, які відповідають порядку дій – застилати постіль, одягатися, вмиватися, чистити зуби, причісуватися, їсти, вчитися тощо);

- тематичний стенд (на таких стендах діти можуть побачити піктограми, які відносяться до певного розділу, наприклад: їжа, одяг, меблі, транспорт);

- віднесення піктограми до певного розділу (дитина має піктограму «шапка», і вона має розмістити її з іншими з цього розділу – пальто, шарф, кофта, штани);

- об'єднання предмету і дії (перед дитиною розміщуються піктограми, що позначають предмети (яблуко, машина, кофта) і дії (їсти, їхати, одягати), педагог називає предмет, дитині необхідно визначити дію, яка йому відповідає);

- вибір серед певної кількості піктограм тих, які відносяться до одного тематичного розділу (груша, взуття, каша, ложка, хліб – їжа);

- вибір фрази, яку назвав педагог (наприклад, «я роблю зарядку», «я чищу зуби», дитина при цьому має показати необхідне);

- складання фрази за допомогою піктограм («Я їм», «Я мию», далі «Я їм яблуко», «Я мию руки» тощо).

В процесі роботи ми використовували такі прийоми реалізації індивідуального підходу [98, с. 9]:

- врахування різного рівня знань та уявлень про навколишнє середовище, зони актуального та найближчого розвитку;

- індивідуалізація завдань;

- визначення відповідного рівня допомоги.

Кожен вихованець в залежності від рівня розвитку, зони актуального та найближчого розвитку потребує різного рівня допомоги. Надмірна допомога призводить до пасивності дитини, а недостатня – до неможливості опанування відповідними знаннями, вміннями та навичками. В процесі роботи ми надавали кожній дитині спеціальну допомогу, спрямовану на ліквідацію певних недоліків у знаннях, індивідуальних помилок. Одних вихованців, які

не могли самостійно приступити до діяльності, ми стимулювали, заохочуючи до дії, підтримуючи. Других організовували, надаючи допомогу у встановленні послідовності виконання завдання, повторення інструкції, поділу завдання на частини, багаторазового повторення і показу способу виконання завдання чи дії.

Б. Л. Бейкером, А. Дж. Брейтманом, М.В. Биліно, Ю.М. Кисляковою, О.В. Моржиною, М. Пітерсі, Р.М. Полонською та іншими розроблені методичні рекомендації щодо формування навичок самообслуговування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [9; 10; 65; 66; 67; 100; 131; 132]. Узагальнюючи ці методичні рекомендації та результати нашого експериментального дослідження ми розробили спеціальну методику формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями за наступними напрямками:

- формування навичок прийому їжі у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- формування навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- формування навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;
- формування навичок роботи у побуті дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

З кожного напрямку соціально-побутові навички ми формували за такими етапами:

- визначення наявного рівня розвитку цієї навички;
- визначення найближчих етапів з формування навички, необхідної допомоги;
- формування навички шляхом тренувальних вправ в середині кожного етапу;
- самостійне виконання певної дії;
- закріплення навички в повсякденній діяльності.

Розглянемо детально вищезазначені напрямки соціально-побутових навичок.

1. Формування навичок прийому їжі у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Основою для формування навичок, пов'язаних із прийомом їжі, є здатність дитини рухати головою, язиком, губами, щелепами; утримувати рівновагу в положенні сидячи. Проводилось навчання із формування таких вмінь: пити з чашки, користуватися ложкою і виделкою під час їжі, намазувати і різати ножом.

Для того, щоб приступити до навчання вмінню пити з чашки, потрібно, щоб дитина вже уміла пити з чашки, яку тримає педагог. Ми працювали з пластмасовою чашкою (без ручки) або із склянкою, досить вузькою для того, щоб дитина могла легко обхопити її руками. Спочатку намагались займатися в той час, коли дитина може відчувати спрагу. Наповнювали чашку на чверть улюбленим напоєм малюка. Саджали дитину за стіл на стілець такої висоти, яка забезпечувала б їй під час пиття належний комфорт. Напій був достатньою винагородою, разом з похвалою.

Наведемо конкретний приклад проведення дослідних дій з Віталієм Я. (7 р.; F72.88 – тяжкий ступінь інтелектуального порушення, ДЦП, легкий тетрапарез). Упродовж усього заняття дослідник стояв позаду хлопчика, обхопивши його руками чашку, помістивши згори свої руки. Виконували один за другим наступні кроки: піднести чашку до рота, нахилити чашку і дозволити дитині зробити ковток, поставити чашку на стіл, прибрати свої і її руки. При цьому кажучи: «Добре! Ти п'єш з чашки!». Повторювали ці кроки до тих пір, поки вихованець не вип'є увесь вміст чашки. Також стежили за тим, щоб дитина сама теж брала участь у роботі.

Коли хлопчик усвідомив, якою має бути послідовність дій при питті з чашки, ми переходили до відтворення кожного кроку. Після того, як вихованець опанував один крок і зумів упродовж декількох занять успішно

виконати необхідні дії без допомоги дорослого, переходили до наступного кроку:

- продовжували спрямовувати руки дитини до того моменту, коли чашка повинна буде стояти на столі, у цей момент забирали свої руки і дозволяли їй самій завершити процес, поставивши чашку на стіл;

- забирали свої руки, після того, як, повертаючи чашку на стіл, проходять разом половину шляху;

- забирали свої руки, відразу після того як дитина зробить ковток, і надавали їй можливість поставити чашку на стіл самостійно;

- допомагали дитині, поки вона не донесе чашку до рота, забирали свої руки, давали їй самостійно нахилити чашку і зробити ковток, повернути чашку на стіл вона вже зможе сама.

Надалі ми все менше і менше допомагали вихованцю, поки він не навчився виконувати усі дії самостійно.

При навчанні їсти ложкою брали для роботи пластмасову миску. Для того, щоб вона не ковзала по столі, підкладали під неї серветку чи рушник. На сніданок, обід і вечерю давали дитині страви, які легко їсти ложкою. Це були овочі, каша, картопляне пюре, тушковане м'ясо, фруктове пюре тощо.

З Віталієм Б. (6 р.; F71.81 – помірний ступінь інтелектуального порушення, гіпердинамічний синдром) ми працювали таким чином. Спочатку саджали дитину за стіл на стілець такої висоти, щоб йому було зручно під час їжі. Вставляли за спиною дитини, ставили ложку в руку, а іншу руку клали збоку від миски. Протягом всього часу прийому їжі тримали руки хлопчика своїми. Наповнювали ложку рухом, що зачерпує. Підносили ложку до рота дитини і давали з'їсти її вміст, при цьому кажучи: «Молодець! Ти їси ложкою!». Опускали ложку в миску і давали дитині час, щоб проковтнути їжу.

Для того, щоб вихованець навчився їсти ложкою самостійно, ми відтворювали наступні дії:

- дорослий, поклавши свою руку на руку хлопчика, доводить ложку до його рота;

- відпускає його руку, дозволяє з'їсти вміст ложки і вийняти ложку з рота;
- знову кладе свою руку на його руку і повертає ложку в миску; забирає руку у той момент, коли ложка буде приблизно на середині шляху до рота, щоб хлопчик сам доніс її до рота, з'їв вміст і проніс до миски;

- тільки допомагав малюку набрати їжу в ложку, давав йому самому донести ложку до рота, з'їсти її вміст і повернути ложку в миску.

Тепер вихованець засвоїв усі дії, окрім необхідної для того, щоб зачерпнути ложкою їжу. Ця дія є досить складною для дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, оскільки потребує більш координованих рухів. Коли ми визнавали за необхідне менше допомагати дитині на цьому етапі, то не забирали свою руку, а продовжували тримати руку дитини, але усе менш міцно, до тих пір, поки вона не навчиться зачерпувати їжу сама з майже непомітною допомогою. Після цього спрямовували вже не кисть, а спочатку зап'ясток, потім лікоть, і то лише при необхідності. Надалі, дитина самостійно вчилася їсти ложкою.

Перш ніж почати вчити дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями їсти виделкою, їх треба навчити їсти ложкою. Ми починали працювати, користуючись не тарілкою, а пластмасовою мискою. У ній дитині легше було наколювати їжу виделкою. Їжа була такою, щоб її можна було нарізати на досить великі шматки, їх легше наколотити на виделку.

Наведемо приклад формування навички їсти виделкою у Ірини К. (9 р.; F71.87 – помірний ступінь інтелектуального порушення, ЗНМ I рівня). Дослідник вставляв позаду дитини і вкладали в її руку виделку. Іншу руку дівчинки ставили на край миски так, щоб вона могла утримувати її на місці. Дослідник разом з дитиною відтворював такі дії: обхоплює своєю рукою руку дитини і допомагає наколотити нею на виделку шматочок їжі; відпускає свою руку, як тільки вона піднесе виделку до рота; коли дитина покладе виделку в миску, знову обхоплює своєю рукою її руку і допомагає наколотити на виделку наступний шматочок їжі. Після того, як дитина навчилася наколювати на виделку їжу за допомогою дорослого, починали допомагати все менше і

менше. Коли дівчинка вже вмiла наколювати на виделку шматочки їжі, покладенi в миску, починали класти їжу в тарiлку i за необхідности допомагали.

Для занять iз формування вмiння намазувати ножем пiдiйде те, що легко намазується i що дитина любить. Ми наведемо послiдовнiсть виконання дiй iз намазування ножем на прикладi хлiба i варення. Спочатку ми готували хлiб, поклавши на один з його шматочкiв стiльки варення, скiльки буде потрібно для того, щоб покрити ним усю поверхню. Пiсля цього брали негострий столовий нiж, який дитинi легко буде тримати в руцi.

Працювали над кожним кроком, допомагаючи дiтям все менше i менше, доки вони не зумiють успiшно виконати всi необхіднi дiї без сторонньої допомоги. Коли дитина впоралася з однiєю дiєю, ми переходили до наступної:

- спонукали дитину постежити за тим, як в одну руку береться нiж, а в iншiй нерухомо тримається хлiб;

- намазували варення на частину скибочки;

- допомагали дитинi взяти нiж в одну руку, а хлiб в iншу, легко спрямовуючи її руку, коли дитина буде закінчувати початий процес;

- допомагали дитинi зробити перший мазок, усе iнше вона вже зможе зробити сама;

- клали варення на хлiб, а потiм допомагали (якщо потрібно) дитинi утримати в однiй руцi хлiб, поки iншою вона намазує на нього варення.

Надалi все менше допомагали дитинi тримати хлiб, поки, нарештi, вона повнiстю не опанує цiєю навичкою.

Для того, щоб приступити до роботи над формуванням вмiння рiзати ножем, дiти з помiрними та важкими iнтелектуальними порушеннями вже повиннi вмiти користуватися ножем, зокрема, щось намазувати. Починали роботу iз страв, якi легко рiжуться, наприклад, варенi овочi, тушкована риба, ковбаса тощо. Для занять ми брали столовий нiж, який легко тримати в руцi. Працювали над кожною з перерахованих нижче дiй, допомагаючи дитинi все менше, до тих пiр, доки вона без сторонньої допомоги, не впорається пiд час декiлькох занять:

- стоячи позаду дитини, вкладали ніж в її руки, переконуючись, що ніж знаходиться в тій руці, якою дитина вважає за краще працювати; клали свої руки на її і розрізали приготований шматок майже до кінця;

- забирали свої руки і дозволяли дорізувати до кінця самій, сказавши: «Розріж моркву!»;

- забирали свої руки раніше і дозволяли дитині самій дорізати те, що почали;

- вкладали ніж в руки дитини і казали: «Розріж моркву!»;

- просили дитину: «Візьми ніж і розріж моркву!».

Коли діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями навчилися розрізати шматки їжі тільки за словесними вказівками, ми почали зменшувати кількість вказівок, і займалися таким чином до тих пір, поки вони повністю не опанують дану навичку.

2. Формування навичок особистої гігієни у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями.

Виконання дітьми правил особистої гігієни здійснюється під контролем дорослого, який організує і спрямовує дії дитини в певній послідовності. Ми намагались навчити кожну дитину, по мірі її можливостей, повідомляти дорослому (жестом, звуком, піктограмою чи словом) про потребу відвідати туалет, навчити мити руки, вмиватися, витиратися рушником, чистити зуби, розчісуватися, приймати душ.

Навчити дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями користуватися туалетом – одне з найважливіших завдань. Якщо дитина навчилася користуватися туалетом належним чином, значить, вона опанувала кожну з перерахованих дій: розпізнає момент, коли треба йти в туалет; вміє стримуватися, ходить до туалету, спускає штани, сідає на унітаз, використовує туалетний папір за призначенням, натягує штани, спускає воду, миє руки. В нашій роботі було важливо, щоб дитина із самого початку розуміла, що туалет – це не ігрова кімната, вона приходить туди тільки з однієї причини. Отже, поки малюк знаходився в туалеті, ми розмовляли з ним про те, що він повинен

зробити, для чого призначений туалет, і уникали розмов про речі, що не мають до цього ніякого відношення і тільки здатних відволікти його.

Зазначимо загальну схему відвідування туалету: привести дитину в туалет у вказаний час або по її сигналу, спустити її штанці нижче за коліна (якщо дитина вміє усі ці дії або частину з них виконувати самостійно, треба спонукати робити це); переконати її просидіти на унітазі 5 хвилин, якщо дитина не зробить свої справи, зняти її з унітазу і на 10 хвилин вивести з туалету; потім повернутися туди знову для повторного 5-хвилинного сидіння. Ми домагалися, щоб поступово діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями привчалися залишатися в туалеті самі. Починали робити це тоді, коли малюк може продовжувати сидіти на унітазі без сторонньої допомоги і без словесних нагадувань. Після того, як привели малюка в туалет або простежили за тим, щоб він сів (залежно від його потреби в допомозі), залишалися в туалеті все менше і менше часу, але привчати його до цього поступово. Надягання штанів відноситься до вміння одягатися, а миття і витирання рук – до вмінь самообслуговування, і для самостійного користування туалетом дитина повинна володіти ними.

Слід мати на увазі, що дитина може навчитися добре робити кожен окремий крок, але не уміти виконувати всю їх послідовність без повторних вказівок. Але для того, щоб діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями стали незалежними в тому, що стосується вміння користуватися туалетом, їм необхідно вміти відтворювати самостійно усю процедуру. При цьому, дорослий поступово відмовляється від нагадувань, щоб виховувати самостійність у вихованців при формуванні даної навички.

Перш ніж приступити до формування вміння мити руки, діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями повинні навчитися витирати руки.

При формуванні вміння витирати руки у Юрія С. (8 р.; F71.82 – помірний ступінь інтелектуального порушення, виражена психомоторна розгальмованість) відтворювали певну послідовність дій: поклавши свої руки на руки хлопчика, витирали долоню його руки; повертали цю руку і витирали

тильну сторону долоні; поміщали суху руку дитини за рушник, витирали долоню іншої руки; повертали руку і витирали тильну сторону долоні. Коли вихованець навчився як слід витирати руки зі сторонньою допомогою, потрохи переставали допомагати йому. Поступово дослідник забирав свої руки на крок раніше тієї дії, яку дитина засвоїла, і займалися так до того часу, поки вона не навчиться самостійно виконувати усе завдання повністю.

Перш ніж почати вчити Оксану К. (7 р.; F71.81 – помірний ступінь інтелектуального порушення) мити руки, ми спонукали її погратися з водою. Ця гра допомогла звикнути до відчуття води, що ллється на руки. Вода була холодною, оскільки вчитися мити руки дитина буде холодною водою. Ми помістили декілька пластмасових ємкостей у воду, і дали завдання, щоб дитина наповнювала ці ємкості і виливала собі на руки. Далі додали шматок мила такого розміру, щоб він відповідав величині рук дитини, і запропонували їй вийняти мило з води і покласти його в ємкість. Це дало можливість дівчинці попрактикуватися: вона вчилася брати, тримати і випускати з рук слизьке мило. Такі ігрові навички полегшили процес формування вміння мити руки. Для занять ми обирали звичайний час вмивання. Дівчинці давали мило, яке за розміром підійде долоні, оскільки в цьому випадку мило легше буде тримати. Для того, щоб мило не падало на підлогу з раковини, користувалися мильницею. Для формування навички мити руки дослідник ставав позаду дитини і, узявши своїми руками її руки, виконували наступні дії:

- включити холодну воду;
- підставити обидві руки дитини під воду;
- допомогти дитині взяти мило однією або двома руками, залежно від того, як їй зручніше;
- потерти мило між її долонями (краще всього, якщо спочатку попросити дитину однією рукою потримати мило, а іншу руку потерти об нього; потім руки можна поміняти);
- знову покласти мило на раковину;
- потерти тильну сторону однієї долоні дитини об іншу, мильну долоню;

- те ж саме зробити з тильною стороною іншої долоні;
- підставити під воду обидві руки і почати споліскувати їх, поки не змиється уся піна.

Мили руки в одній і тій же послідовності, так як встановлений порядок полегшує формування навички. Коли дівчинка навчилася мити руки з допомогою дорослого, ми крок за кроком вчили її робити це самостійно.

Навчати дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями чистити зуби можна зранку, після їжі чи перед сном. Спочатку готували щітку, видавивши на неї пасту. Допомогати дитині зручно, стоячи поряд з нею або у неї за спиною, щоб дитина могла бачити себе в дзеркалі. Щітка повинна рухатися у напрямі росту зубів: вниз, коли чистяться верхні зуби, і вгору, коли чистяться нижні.

Протягом декількох занять з Віталієм Б. (6 р.; F71.81 – помірний ступінь інтелектуального порушення, гіпердинамічний синдром), вклавши в руку хлопчика зубну щітку, ми допомагали йому проходити усі перераховані нижче кроки, і поступово формували навичку чистити зуби:

- казали: «Покажи свої зубки!», показували свої зуби, щоб дитина побачила це у дзеркалі;
- ставили зубну щітку на зовнішню сторону зубів дитини, починали чистити їх, рухаючи щітку вгору-вниз;
- продовжували чистити зовнішню сторону зубів, рухаючи щітку вгору-вниз і переходячи від центру рота вліво і знову до центру;
- виймали щітку з рота дитини і розвертали її кисть так, щоб тепер щітка була обернена до правої сторони рота, ставили щітку на зуби і починали чистити праву сторону, рухаючи щітку вгору-вниз;
- виймали щітку з рота, давали дитині ковточок води сполоскати зуби;
- казали: «Відкрий рот ширше!», показували дитині в дзеркалі, як це треба зробити;
- чистили дитині верхні зуби з внутрішньої сторони в лівій половині рота, потім виконували те ж саме з правою верхньою стороною рота;

- виймали щітку з рота і давали дитині ковток води сполоснути рот;
- чистили внутрішню сторону нижніх зубів спочатку ліворуч, потім справа, виймали щітку і давали дитині ковток води сполоснути рот. Спочатку ми виконували дані дії поклавши руку на руку дитини, далі тримали своєю рукою кисть дитини, потім – лікоть, надалі вказували, яку частину зубів потрібно чистити.

Завершити процес діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями тепер зможуть самі, необхідно лише спрямовувати їх словами. Далі продовжували працювати, поки діти не навчаться чистити зуби без сторонньої допомоги. Спрямовують їх при виконанні кожного кроку лише словесні вказівки дорослого. Коли діти навчилися чистити зуби, керуючись словесними вказівками, починали поступово їх зменшувати, поки вони не будуть в змозі чистити зуби самостійно з однією лише вказівкою: «Почистіть зуби!». Після цього можна починали вчити їх видавлювати пасту на щітку і мити щітку після закінчення чищення зубів.

Для формування навички вмивання у Наталії Т. (8 р.; F71.97 – помірний ступінь інтелектуального порушення) ми ставили дитину перед дзеркалом, щоб вона бачила, що робить. Віддзеркалення в дзеркалі утримувало її увагу, і виконувати завдання буде цікавіше. Заняття проводили під час ранкового, вечірнього вмивання чи після їжі, коли дитині легше зрозуміти, чи чисте у неї обличчя, якщо перед вмиванням воно буде брудним. Мило ми не використовували до тих пір, поки дитина не навчиться добре вмивати обличчя водою. Спочатку ми ставали позаду дитини, брали своєю рукою руку дитини і проходили разом з нею усі перераховані нижче кроки, супроводжуючи кожен з них словесною вказівкою:

- проводили рукою по щоці дитини, кажучи: «Помий щоку!»;
- проводили по підборіддю, кажучи: «Помий підборіддя!»;
- проводили по іншій щоці, кажучи: «Помий щоку!»;
- протирали рот, кажучи: «Помий рот!»;
- протирали ніс, кажучи: «Помий ніс!»;

- проводили по лобі, кажучи: «Помий лоб!».

Після того, як Наталка навчилася вмивати обличчя з допомогою дорослого, починали поступово вчити її робити це самостійно. Спочатку ми своєю рукою брали руку дитини, вмивали щоки, рот, ніс. Потім забирали руки, і казали, щоб дитина помила лоб, при потребі направляючи її руку. Спочатку доводилося прибирати свою руку поступово, тобто спочатку допомагати дитині, тримаючи її за кисть, потім – за лікоть. Наступний етап, коли дорослий забирав свою руку після того, як допоміг дитині вмивати щоки, підборіддя і рот, кажучи, щоб вона помила ніс. Коли дитина вимила носик, вказували на лоб, який теж необхідно вмити. Ми продовжували роботу в тому ж напрямку, прибираючи свою руку на крок раніше кожного разу, коли дитина опановує черговий крок, і робили це до тих пір, поки вона не навчилася вмивати обличчя без сторонньої допомоги.

З цього моменту дорослий лише буде вказувати пальцем на відповідну частину обличчя і давати словесну вказівку. Поступово зменшується надання допомоги, все менше вказується пальцем, але поки що даються словесні вказівки. Коли діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями будуть в змозі вмиватися лише за допомогою словесних вказівок, поступово зменшується їх кількість, поки вони не навчаться самостійно вмиватися.

Наступною навичкою особистої гігієни, яку необхідно сформувати у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, є купання. Щоб дитина не ковзала у ванні, на дно стелився гумовий килимок або великий купальний рушник. Невеликий шматок мила і мочалка клалися туди, звідки дитина їх легко зможе дістати. Напоготів тримався рушник невеликих розмірів, щоб їй легко було управлятися з ним. Необхідно, щоб купання стало для дитини радісною подією, а не вимушеною дією, тому ми клали поруч плаваючі іграшки і дозволяли їй трохи погратися у ванні, після купання. Опишемо кроки, з яких складається процес купання у ванні: залізає у ванну, сідає, вмиває обличчя; миє вуха; миє шию; змиває мило; миє груди; миє руки і плечі; миє

поперек; змиває мило; миє ноги; миє ступні; миє зовнішні статеві органи і сідниці; змиває мило з усіх частин тіла; виходить з ванни.

В спеціальних будинках для дітей-інвалідів зазвичай встановлюється душ, тому при формуванні навичок купання відтворюється така ж послідовність дій, як і при купанні в ванні. Демонструється кожен крок і поступово припиняється надання допомоги. Це досить тривалий процес, але з часом досить буде лише спостерігати за дітьми. Коли вони вже будуть вміти приймати душ, можна буде почати вчити мити волосся.

Навчати купатися і витирати тіло потрібно одночасно. Опишемо кроки, з яких складається процес витирання: витирає обличчя, вуха, шию, груди, руки і плечі, спину, ноги, ступні, зовнішні статеві органи і сідниці. Коли діти купаються і витирають тіло, наслідуються вказаний вище порядок, звертаючи увагу дитини на відповідні частини тіла. Ми працювали над кожним кроком до тих пір, поки дитина не виконувала його без допомоги дорослого на протязі декількох занять, потім переходили до навчання наступному кроку.

Спочатку виконували за дитину усі дії, необхідні для того, щоб помитися і витертися, за винятком останнього кроку. На кожному етапі, який дитина засвоює, давали пояснення і за необхідності допомагали. Після того, як дитина навчиться митися і витиратися за умови, що дорослий нагадує про необхідні дії, починали одну за другою прибирати підказки, поки вона не навчиться митися і витиратися сама. Поступово починали привчати дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю залишатися у ванній кімнаті без дорослого. Спонукали їх виконувати, у відсутність дорослих, все більшу частину завершальних кроків, поки вони не навчаться самостійно приходити у ванну кімнату і приймати душ.

Перш ніж почати Оксану К. (7 р.; F71.81 – помірний ступінь інтелектуального порушення) вчити розчісуватися, ми розділяли волосся, робили проділ. Розташовували щітку в її руці так, щоб дитині було зручно її тримати. Вчили дитину розчісувати волосся перед дзеркалом. Це дозволило, по-перше, створювати мотивацію і, по-друге, демонструвати необхідні дії в

процесі навчання, коли дорослий допомагає дитині причісуватися. Дослідник ставав позаду дитини так, щоб обоє могли дивитися в дзеркало. Спочатку волосся розчісували разом з дитиною. Протягом декількох занять усі вказані нижче кроки проходили разом з дитиною в тому порядку, в якому вони представлені:

- якщо дитина тримає щітку в правій руці, спочатку розчісувалася ліва половина голови, починали з проділу і вели щітку вниз. Вказівки на перших заняттях були простими і вимовлялися повільно. Ми намагалися не тягнути за волосся в тих місцях, де вони сплутані, оскільки неприємні відчуття, які при цьому може відчувати дитина, відіб'ють у неї бажання розчісувати волосся;

- вільною рукою дитини проводили по волоссю услід за щіткою;

- дорослий піднімав руку дитини з щіткою над головою, і просив провести щіткою вниз, а потім пригладити волосся;

- розчісували волосся з правого боку, пригладжуючи їх вільною рукою дитини після кожного руху щітки зверху вниз. Після закінчення процесу хвалили дитину, казали, як гарно вона виглядає.

Процес поступового припинення надання допомоги із розчісування волосся дітям з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями ми розбили на п'ять етапів. Кожен етап повинен тривати до тих пір, поки дорослий не побачить, що дитина вже готова обходитися без сторонньої допомоги:

- направляється рука дитини, тримаючи за кисть;

- направляється її рука, тримаючи за передпліччя;

- направляється рука дитини, підтримуючи за лікоть;

- даються лише словесні вказівки і, при потребі, показується, які пасма треба розчесати;

- дається щітку для волосся, говорячи, що необхідно його розчесати.

Розчісуючи заплутані місця у волоссі, дорослий допомагає дитині тримати волосся вище заплутаних місць, щоб не довелося тягнути. Після того, як вихованці навчилися користуватися щіткою для волосся, починали таким самим способом вчити розчісувати волосся гребінцем. Діти з помірними та

тяжкими інтелектуальними порушеннями опановують це вміння повільно. Коли вони навчилися розчісувати своє волосся самостійно, потрібно було все одно стимулювати їх похвалою, оскільки це допомогло зробити причісування повсякденною справою.

Для того, щоб діти почали вчитися мити голову під душем, вони повинні спочатку звикнути до душу. Якщо діти вчаться мити голову в раковині, то знадобиться яка-небудь посудина, з якої спочатку береться вода, щоб намочити волосся, і у кінці, щоб сполоснути їх. Опишемо етапи навчання вихованців вмінню мити голову під душем:

- ретельно змочується волосся;
- видавлюється трохи шампуню на долоню, а потім наноситься його на волосся;
- втирається шампунь в голову, поки не утворюється піна;
- споліскується волосся (дитина підставляє голову під душ декілька разів і тре волосся руками до тих пір, поки вони не почнуть поскрипувати);
- витирається волосся рушником.

Навчаючи Наталію Т. (8 р.; F71.97 – помірний ступінь інтелектуального порушення) мити волосся ми працювали над кожним кроком, поки дитина не виконає його без сторонньої допомоги, на протязі декількох занять, потім переходили до навчання наступному кроку. Допомагали дівчинці намочити волосся, нанести шампунь, сполоснути волосся, після чого казали, щоб вона витерла волосся рушником, при потребі допомагаючи.

Далі допомагали дитині намочити волосся, втерти шампунь у волосся, після цього говорили, щоб вона сполоснула волосся. При цьому надавалася допомога і неодмінно зверталася увага на поскрипування волосся під пальцями, коли піни на них зовсім не залишилося. Витерти волосся дитина вже може самостійно.

Дорослий допомагав дівчинці намочити волосся, просив її налити трохи шампуню на долоню і нанести його на волосся, за необхідності надавав допомогу. Дитина мала самостійно закінчити мити і витирати волосся. Коли

Наталя навчилася мити голову сама за допомогою словесних вказівок, ми зменшили їх кількість, і займалися так до тих пір, поки вони не навчилася мити голову без вказівок дорослого.

3. Формування навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Однією з важливих складових соціально-побутових навичок є вміння одягатися, роздягатися, взуватися, застібати і розстібати гудзики, блискавки. Для оволодіння цими вміннями дітям з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями потрібно навчитися: підтримувати стабільну позу і рівновагу; діяти двома руками; знати частини тіла; співвідносити одяг з частинами тіла, на які він одягається.

Навчання навичкам одягання ми починали із формування вміння одягати штани. Наведемо приклад проведення дослідних дій із Іваном К. (7 р.; F71.82 – помірний ступінь інтелектуального порушення). Ми використовували короткі штанці або шорти на гумці, їх найлегше знімати. Спочатку вчили дитину знімати штани, коли вона роззута. Штанці вихованця застібалися на гудзик і блискавку, тому дорослий розстібав їх сам. Хлопчик спочатку стояв, оскільки спускати штани легше стоячи, чим сидячи. Потім навчали знімати штани сидячи, при чому вихованець міг сидіти на підлозі, ліжку або стільці. Дорослий працював над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше і менше, до тих пір, поки вона успішно, без сторонньої допомоги, не впорається із завданням під час декількох занять:

- коли хлопчик стоїть, спускали штани до кісточок. Просили його сісти і зняти одну штанину. Дорослий поміщав руки хлопчика на штанину і, поклавши свої руки на його, допомагав стягнути штанину з другої ноги і дати штани дорослому (на кожному наступному занятті починали знімати штанці з однієї і тієї ж ноги, наслідування певного порядку полегшує навчання);

- коли дитина стоїть, спускали штани до кісточок, а потім просили її сісти, кажучи, щоб вона зняла штанці. Поміщали руки дитини на штанину і

допомагали стягнути її з однієї ноги. Спонукали зняти штани з другої ноги і дати їх дорослому;

- коли дитина стоїть, спускали штани по коліна і розташовували її руки з двох сторін на пояс штанців великими пальцями всередину, кажучи, щоб вона зняла штанці. Потім дорослий клав свої руки на руки дитини і допомагав спустити штани до кісточок, спонукаючи її сісти. Тепер дитина змогла сама зняти штанці і дати дорослому;

- після того, як дитина навчилася самостійно знімати штанці, коли вони спущені по коліна, починали допомагати знімати їх від середини стегон, потім від стегон і, нарешті, від талії.

Надалі допомагали все менше, поки хлопчик не навчився самостійно спускати штанці вниз і знімати їх за умови, що дорослий задалегідь розстібає їх.

При формуванні навички одягання штанів у Іванка ми теж використовували короткі штанці або шорти на гумці, оскільки надівати їх легше, ніж довгі. Гудзики на штанцях застібав дорослий. Вихованця спонукали сісти, щоб надіти штани на ноги, і встати, щоб натягнути їх. Методика роботи із формування навички одягання штанів була наступною:

- коли хлопчик сидів, надівали штанини на обидві ноги, а потім просять його встати. Натягували штани до стегон. Потім поміщали його руки з двох сторін на пояс штанів великими пальцями всередину, і дорослий, поклавши свої руки на руки хлопчика, допомагав натягнути штани до поясу;

- надівали на дитину штани, натягнувши їх до середини стегон. Потім поміщали її руки з двох сторін на пояс штанів великими пальцями всередину, говорячи, що потрібно натягнути штани. Дорослий поклавши свої руки на руки дитини, допомагав натягнути штани до стегон. Потім дозволяв дитині самій натягнути їх до талії;

- продовжували в тому ж напрямку, допомагаючи дитині закінчити процес після того, як дорослий надіне на неї штанці і натягне їх спочатку по коліна, потім до кісточок;

- сідали поряд з дитиною і надівали штанину на одну ногу. Дорослий поміщав руки дитини на штани і, поклавши зверху свої руки, казав, щоб вона наділа штани. Допомогали надіти другу штанину, спонукали дитину встати і все інше виконати самостійно.

- коли хлопчик сидить, поміщали його руки на штани, і казали, щоб він одягнув штани. Допомогали надіти першу штанину, все інше хлопчик вже робив сам. Коли вихованець навчився робити останній крок, це означало, що навичка засвоєна, і тепер він може надівати штани без сторонньої допомоги.

При формуванні вміння одягати шкарпетки ми сідали поряд з дитиною на ліжку, на підлогу або на стілець, залежно від того, в якому положенні їй легше буде це робити. На кожному занятті відпрацьовувалися заплановані дії з обома шкарпетками не менше одного разу. Працювали над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше, до тих пір, поки вона не зуміє успішно впоратися з ним без сторонньої допомоги:

- коли дитина сидить, натягували шкарпетку до щиколотки. Потім допомагали їй вставити великі пальці рук всередину шкарпетки, щоб дитина натягнула її до кінця. Допомогали стільки, скільки потрібно;

- натягували шкарпетку дитині на п'яту, кажучи, що потрібно надіти шкарпетку (допомагали, якщо потрібно);

- натягували дитині шкарпетку тільки на пальці, кажучи, що потрібно надіти шкарпетку (допомагали, якщо потрібно);

- давали дитині шкарпетку і направляли руки до стопи, говорячи, щоб вона наділа шкарпетку (допомагали, якщо потрібно).

Формування навички просувається дуже повільно і, як правило, переставши допомагати одягати шкарпетки дітям, продовжується надання словесних вказівок щодо виконання дій.

Навчаючи дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями одягати светр чи футболку, ми починали з футболки з короткими рукавами, оскільки її надівати легше. Ми дотримувались наступної послідовності одягання светру:

- стоячи перед дитиною, просували обидві руки в светр і далі в рукави. Потім піднімали руки над головою так, щоб виріз для голови виявився прямо на його верхівці. М'яко опускали руки, щоб вони лягли «по швах». При цьому светр проходив через голову. Бралися руками дитини за низ так, щоб її великі пальці виявилися усередині загорненої частини. Направляли руки дитини, допомагаючи, якщо потрібно, обсмикнути светр, натягнувши його до талії;

- просували обидві руки дитини в рукави і піднімали їх над головою. Якщо потрібно, допомагали опустити руки «по швах». Нагадували дитині, як закінчити цю операцію, сказавши, що треба обсмикнути светр;

- просували обидві руки дитини в рукави. Якщо потрібно, допомагали підняти руки над головою. Далі дитина самостійно опускала руки і натягувала светр до талії;

- просували одну руку дитини в рукав. Потім допомагали цією рукою вхопитися за низ светру. Якщо потрібно, допомагали засунути в рукав іншу руку. Все інше вихованець робить самостійно;

- давали дитині светр і допомагали вхопитися за його низ. Допомагали, якщо потрібно, протягнути в рукав другу руку;

- давали дитині светр і допомагали, якщо потрібно, просунути руку в рукав. Потім допомагали відпустити ту руку, яка трималася за светр, і вхопитися за нього знову, але вже тією рукою, яку дитина вже просунула в рукав. Тепер вона завершає операцію сама. Навчитися робити цей крок найважче, тому на його засвоєння пішло більше занять, ніж на засвоєння інших кроків. Коли діти навчаться робити останню дію, це означатиме, що вони засвоїли навичку і тепер можуть надівати светр без сторонньої допомоги.

Навчаючи дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями одягати блузку, сорочку або пальто, що спереду застібаються на гудзики, починали з блузки чи сорочки з короткими рукавами, оскільки з ними легше впоратися. Дослідник викладав на ліжку блузку чи сорочку передом догори, і допомагав дитині одягатися, стаючи позаду неї, відтворюючи наступну послідовність одягання блузки:

- спонукали дитину встати обличчям до комірця блузки, яка лежить на ліжку. Допомагали дитині нахилитися до блузки і просунути обидві руки в рукави до кінця. Потім спонукали випрямитися;

- дорослий випускав блузку зі своїх рук і рук дитини, допомагав опустити руки «по швах». Блузка опуститься, куди потрібно;

- допомагали дитині дістати руками спинку блузки, вхопитися за блузку і відсмикувати її;

- поміщали руки дитини на краї блузки і допомагають підтягнути їх один до одного, потім застібали гудзики.

Працювали над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше, до тих пір, поки вона не зуміє успішно впоратися з ним без сторонньої допомоги. Після цього переходили до наступного кроку.

Спочатку ми допомагали дитині просунути руки в блузку, відсмикнути її, направляючи руки дитини своїми руками. Потім забирали свої руки і, якщо потрібно, допомагали підтягнути краї один до одного. Продовжували в тому ж напрямку, прибираючи свої руки кожного разу на крок раніше того кроку, який дитина засвоїла. Таку роботу проводили до тих пір, поки діти не навчаться надівати блузку чи сорочку без сторонньої допомоги.

Юрій С. (9 р.; F71.87 – помірний ступінь інтелектуального порушення, синдром емоційно-вольової нестійкості). Одягає колготи, шкарпетки, майку, кофту; потрібна допомога в одяганні штанів, не може застібнути гудзики на сорочці, ремінь. Зашнуровувати взуття не вміє, застібає лише взуття на липучці. Для занять із формування вміння взуватися використовувалися туфлі без застібок і шнурків, потім – неглибокі туфлі з шнурками. Опишемо методику роботи із формування даної навички:

- дитина проштовхує ступню в черевик, після того, як дорослий натягнув задник на її п'яту;

- натягує задник черевика на п'яту, після того, як дорослий засуне в черевик пальці;

- дитина засовує пальці ноги в черевик і надіває його, після того, як дорослий дасть черевик в руку;

- надіває черевик, коли дорослий подає дитині його;
- взувається самостійно, не плутаючи праву і ліву ногу;
- взувається і застібає взуття на липучки.

Досить тривалий час Юрію потрібна була допомога при натягуванні взуття на п'яту за допомогою вказівного пальця. Це найважчий крок, тому, ми змогли перейти до наступного кроку тільки після тривалого відпрацювання цього кроку. Певний час доводилося нагадувати хлопчику перед кожною дією, що необхідно зробити, поступово відмовляючись від вказівок. Ми продовжували працювати в тому ж напрямку, забираючи свої руки кожного разу на крок раніше того кроку, який вихованець засвоїв, до тих пір, поки він не навчився взуватися без сторонньої допомоги.

Навчаючи Юрка зав'язувати шнурівки ми обирали зручне положення (сидячи на стільці, стоячи і тримаючи ногу на стільці або сидячи на стільці, нагнувшись). Займалися тоді, коли діти зазвичай взуваються або на окремих практичних заняттях. Під час цих занять черевик ставили на стіл в таке положення, яке він займає і на нозі дитини, тобто п'ятою до неї, шкарпеткою назовні. Щоб навчити дитину зав'язувати перший вузол відтворювали наступні дії:

- брали в кожну руку по кінцю шнурка, затиснувши їх між великим і вказівним пальцями, і натягували, щоб туго затягнути шнурування. Потім випускали кінці з рук;

- відводили один кінець по діагоналі і назад, у бік задника, і відпускали. Відводили інший кінець шнурка по діагоналі і назад і відпускали його;

- правою рукою брали пістон одного кінця. Протягували його під інший кінець шнурка і проштовхували у бік шкарпетки, після чого випускали з рук;

- лівою рукою брали пістон одного кінця шнурка, а в праву - пістон іншого. Натягували обидва кінці, щоб затягнути вузлик, а потім випускали їх з рук.

Дослідник працював над кожним з перерахованих вище кроків, допомагаючи хлопчику все менше до тих пір, поки він не зміг впоратися з ним без допомоги. Після цього переходили до наступного кроку. Виконували дії перших трьох кроків, потім допомагали вихованцю лівою рукою взятися за пістон одного кінця шнурка, а правою - за пістон іншого, кажучи що потрібно зтягнути по-сильніше. Наступним етапом було виконання дій перших двох кроків, далі допомагали Юрі взятися правою рукою за пістон одного кінця і протягнути його під інший кінець, щоб потім витягнути і направити у бік шкарпетки. Підказували словами, що треба зтягнути їх сильніше. Коли хлопчик зав'язував вузол, хвалили його.

Продовжували в тому ж напрямку, виконуючи за вихованця на один крок менше кожного разу, коли він оволодіває ним, до тих пір, поки не навчився зав'язувати перший вузол без допомоги. Після цього почали вчити зав'язувати бантик:

- великим і вказівним пальцями лівої руки брали один кінець шнурка в місці, віддаленому від вузла на одну третину довжини цього кінця;
- великим і вказівним пальцями правої руки брали за той же кінець в місці, віддаленому від вузла на дві третини довжини цього кінця;
- робили петлю, для чого підносили праву руку до основи одного кінця на вузлі;
- спонукали дитину міцно взятися за основу загорнутого в петлю одного кінця шнурка великим і вказівним пальцями правої руки, а свою ліву руку відпускали;
- клали отриману петлю зверху на інший кінець шнурка;
- брали інший кінець шнурка в праву руку і клали його поверх петлі так, щоб кінчик частини шнурка вказував на шкарпетку черевика. Потім відпускали шнурок;
- брали петлю великим і вказівним пальцями лівої руки ближче до вузла;
- поміщали вказівний палець правої руки зверху на іншому кінці шнурка в місці, віддаленому від вузла на одну третину довжини кінця шнурка.

Проштовхували кінець шнурка в отвір з-під отриманої раніше петлі, направляючи його у бік задника черевика, і забирали вказівний палець правої руки. Після цього міцно затягували дві петлі.

Вчили Юрія зав'язувати бантик так само, як вчили його зав'язувати перший вузол. Починали заняття з виконання за хлопчика усіх кроків, окрім останнього. При засвоєнні кожного кроку в міру необхідності допомагали і спрямовували словами, даючи чіткі вказівки: «Тримай тут!», «Витягни шнурок!», «Візьми петлю!», «Туго затягни!».

При формуванні у Юрка вміння протягувати ремінь у шлею, брали ремінь, який хлопчику зручно тримати в руках. Вибирали пару штанів зі шлеями для досить широкого ременя, щоб з ними було легко обходитися. Для занять зазвичай обирали ранок, коли вихованець надіває брюки. Спочатку вчили його протягувати ремінь в шлеї знятих брюк. Це завдання було легшим, в цьому випадку він міг бачити все, що робить, і для того, щоб протягнути ремінь, йому не доводилося тягнутися за спину.

Вміння протягувати ремінь в шлеї відрізняється від більшості вмінь, пов'язаних з одяганням і роздяганням, оскільки дитині не треба надівати який-небудь предмет одягу на своє тіло. Тому повернути ремінь в попереднє положення, після того, як він тільки що був заправлений, не є чимось дуже складним. Спочатку це завдання ми виконували в ігровій формі, наприклад, «зайчик залазить в нірку», «потяг проїжджає через тунель». Методика роботи над формуванням даної навички була наступною:

- дорослий протягує ремінь в усі шлеї сам, говорить дитині, що робить в певний момент, і показує, як проштовхує його крізь шлею і витягає з іншого боку;

- дорослий протягує ремінь в усі шлеї, крім останньої. Пропускає кінчик ременя в останню шлею, і каже, щоб дитина витягнула його з іншого боку;

- продовжують працювати так само, тільки кожного разу збільшують на одну кількість шлей, з яких дитина повинна витягнути ремінь, поки не дійдуть до кінця. При цьому пропускає кінець ременя в кожен шлею дорослий;

- дорослий пропускає кінець ременя за дитину в кожну з шлей, окрім останньої, і спонукає її витягати ремінь з іншого боку. При потребі, перші кілька разів дорослий направляє руку дитини, коли вона намагається пропустити кінчик ременя в петлю;

- коли вихованець навчиться вставляти кінчик ременя в останню шлею і витягати його, дорослий спонукає його виконати ці ж дії з двома останніми шлеями, потім з трьома і так далі, поки він не навчиться протягувати в шлеї увесь ремінь сам.

Коли Юрій навчився протягувати ремінь за допомогою словесних вказівок, починали по одній їх зменшувати, поки він не навчився протягувати ремінь самостійно після єдиної вказівки: «Протягни ремінь в штани!». Коли хлопчик засвоїв цю навичку, просили зробити це з надітими брюками. Для того, щоб протягнути ремінь в шлеї, що знаходяться ззаду, на початку була потрібна допомога дорослого. Поступово цю допомогу переставали надавати, поки, нарешті, вихованець не оволодів цією навичкою самостійно.

Для занять із застібання ременю на пряжку вибирали ремінь з досить великою пряжкою, щоб хлопчику зручно було її тримати. Застібати пряжку довгого ременя легше, тому він має бути настільки довгим, щоб, коли пряжка буде застібнута, його кінчик міг пройти в першу шлею штанів. Починати заняття краще, коли ремінь вже протягнутий в шлеї штанів і штани одягнуті на дитині. Дорослий надівав ремінь на себе, щоб можна було показувати вихованцю усі кроки, і ставав поряд з ним так, щоб зуміти і показувати необхідні дії, і допомагати йому.

Спочатку застібали ремінь Юрка разом з ним. Дорослий своїми руками направляє руки хлопчика і давав йому словесні вказівки:

- брав пряжку в одну руку, кажучи, щоб хлопчик взяв пряжку в руку;
- іншою рукою протягував кінець ременя в пряжку, кажучи, щоб хлопчик протягнув ремінь в пряжку;

- однією рукою тягнув протягнутий кінець ременя назад настільки, наскільки зручно, потім, натиснувши на пряжку іншою рукою, встановлював її паралельно тілу;

- однією рукою утримував натягнення ременя, тримаючи його за кінець, а іншою рукою вставляв язичок пряжки в найближчу дірочку;

- однією рукою піднімав протилежну сторону пряжки (якщо вона є), а іншою рукою проштовхував під неї кінець ременя;

- однією рукою протягував кінець ременя в петлю ременя;

- іншою рукою протягував ремінь крізь петлю.

Працювали над кожним кроком, допомагаючи вихованцю все менше, до тих пір, поки він не зумів успішно впоратися з ним без допомоги на протязі декількох занять. Після цього переходили до наступного кроку.

Дорослий протягував кінець ременя в пряжку, встановлював її паралельно тілу, вставляв язичок пряжки в дірочку, і казав хлопчику, щоб він протягнув ремінь крізь петлю. Продовжували в тому ж напрямку: спочатку демонстрували новий крок, потім давали словесну вказівку і спонукали зробити цей крок. У міру засвоєння кожного кроку, хлопчик все більшу частину операції робив сам, поки повністю не опанував цю навичку. Коли він навчився застібати пряжку ременя за допомогою словесних вказівок дорослого, починали зменшувати їх кількість, поки він не навчився застібати ремінь самостійно.

Навчаючи дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями застібати блискавки, ми починали з блискавок, розташованих спереду (куртки, жакети), оскільки їх застібати легше, ніж блискавки, розташовані збоку (спідниці) або в місцях, до яких важко дотягнутися (брюки, сукні). Дорослий працював над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше, до тих пір, поки вона не зуміє успішно впоратися з ним без сторонньої допомоги:

- дорослий з'єднував половинки роз'ємної блискавки і застібав її до середини грудей дитини. Поміщав ліву руку дитини на основу блискавки, щоб

утримувати її внизу. У праву руку вкладав язичок блискавки, своїми руками брав руки дитини і допомагав їй застібнути блискавку до кінця;

- дорослий доводив блискавку до середини грудей дитини, після цього допомагав їй лівою рукою утримати основу блискавки внизу. Праву свою руку віднімав від руки дитини і, допомагаючи їй при необхідності, направляв руку так, щоб дитина довела блискавку до кінця;

- кожного разу, після того, як дитина продемонструє вміння довести блискавку до кінця, дорослий спонукав почати цю дію трохи раніше - на 4-5 сантиметрів нижче. Як і раніше допомагав дитині утримувати внизу основу блискавки. Дорослий хвалив кожного разу, коли дитина доводить свою роботу до кінця. Коли вихованець був в змозі застібнути усю блискавку від її основи (при вже сполучених половинках), поступово переставали допомагати йому утримувати її основу;

- спонукали дитину правою рукою застібнути блискавку, але коли вона виявиться на відстані 8-10 сантиметрів від верху, забирали свою ліву руку від її руки, і просили застібнути блискавку до кінця, більше не допомагаючи;

- кожного разу відпускали ліву руку дитини, яка утримує основу блискавки, на декілька сантиметрів нижче, поки вона не навчиться самостійно застібати блискавку від початку до кінця за умови, що заздалегідь сполучаються її половинки. Це означатиме, що дитина опанувала навичку.

Коли діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями без зусиль застібали блискавки, розташовані на одязі спереду, починали працювати над блискавками штанів і спідниць. Утримувати і застібати блискавки менших розмірів важче, тому, інколи доводилося починати з першого кроку.

Перш ніж приступити до сполучання половинок роз'ємної блискавки, дитина повинна навчитися застібати блискавку без сторонньої допомоги. Для роботи брали велику блискавку - дитині легше за неї тримати. Починали з пальто або жакету, кінець блискавки якого легко дістати. Дорослий надівав пальто або жакет, що застібається спереду, на себе, щоб кожен крок, що освоюється дитиною, можна було продемонструвати на собі. Направляючи

руки дитини, дорослий стояв ззаду або поряд з нею. Ми дотримувались наступної послідовності формування вміння з'єднувати половинки блискавки:

- дорослий переконувався, що дитина дивиться на блискавку, і розташовував пальці її лівої руки так, щоб вони обхоплювали кінчик роз'ємної частини. Правою рукою дитина бралася за другу частину роз'ємної блискавки. Поклавши свої руки на її руки, дорослий допомагав підняти кінчик і вставити його повністю в патрон. Далі допомагали взятися лівою рукою за основу блискавки, забирали свою праву руку від руки дитини, і просили взяти язичок в праву руку і застібнути блискавку;

- тримаючи руки дитини своїми руками, допомагали до половини ввести кінчик блискавки в патрон. Забирали свою ліву руку і дозволяли проштовхнути кінчик в патрон до упору. Коли дитина почне правою рукою застібати блискавку, допомагали їй лівою рукою утримати основу;

- проробляючи попередні кроки, допомагали дитині утримувати правою рукою ту половинку блискавки, на якій знаходиться патрон. Потім спонукали самостійно вставити кінчик в патрон до упору. Нагадували дитині, що починаючи застібати блискавку, вона повинна лівою рукою тримати її основу. Коли вона навчилася вставляти кінчик роз'ємної частини блискавки в патрон лівою рукою, починали менше допомагати їй утримувати блискавку правою рукою;

- коли дитина встановлює кінчик блискавки в патрон, дорослий з кожним разом все раніше відпускав її праву руку, поки не було видно, що допомога більше не потрібна. Це означало, що навичка засвоєна. Цей крок - важкий, і на його подолання йшло більше часу, ніж на подолання інших кроків. Коли вихованці навчилися сполучати половинки великих блискавок, починали вчити їх робити це з маленькими, які бувають на легких жакетах.

Виконання завдання із застібання гудзиків вимагає чітких координованих рухів, тому є досить складним для дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями. Чим більше гудзик і чим вільніше він входить в петлю, тим легше завдання. Дорослий застібав всі гудзики, окрім того, що

знаходиться посередині. Цей гудзик дитині було краще всього видно, тому починали з нього.

Дорослий надавав допомогу, стоячи позаду дитини або поряд з нею. Надівав блузку або сорочку, і тоді упродовж всього заняття міг демонструвати дитині кожен крок. Наведемо чотири головні кроки, які треба зробити, щоб застібнути гудзик:

- розкриває петлю;
- просовує гудзик в петлю;
- бере гудзик великим і вказівним пальцями і витягає його з іншого боку;
- відтягує край петлі, заводячи його за гудзик.

Дорослий працював над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше, до тих пір, поки вона не зуміє впоратися з ним без допомоги:

- дорослий просував гудзик в петлю наполовину і, тримаючи гудзик, допомагав дитині взятися великим і вказівним пальцями лівої руки за край петлі і завести його за гудзик;

- просунувши гудзик в петлю наполовину, спонукали взятися за нього великим і вказівним пальцями правої руки. Після цього дозволяли дитині завершити процес, для чого вона повинна відтягнути край петлі і завести його за гудзик;

- дорослий допомагав дитині взяти гудзик великим і вказівним пальцями лівої руки, а сам в цей час тримав петлю відкритою, і допомагав просунути гудзик в петлю. Нагадували дитині вхопитися пальцями правої руки за гудзик з іншого боку. Тепер вона може завершити процес, натягнувши край петлі і загорнувши його за гудзик;

- допомагали дитині взятися за петлю великим і вказівним пальцями правої руки так, щоб кінчик великого пальця виявився в петлі. Коли вона просуне гудзик в петлю лівою рукою, допомагали їй направити вказівний палець її правої руки так, щоб вона змогла ним і великим пальцем взяти гудзик, коли той пройде крізь петлю. Тепер вона може завершити процес сама;

- коли дитина навчилася застібати середній гудзик самостійно, то, застібаючи блузу чи сорочку, залишали їй ще один гудзик. Продовжували в тому ж напрямку, при необхідності допомагаючи, до тих пір, поки вона не навчиться застібати усі гудзики.

Далі працювали над вмінням застібати дрібні гудзики і гудзики, розташовані збоку. Оскільки це важчі завдання, інколи доводилося повернутися назад і почати з більш ранніх кроків, не забуваючи давати чіткі словесні вказівки.

Перш ніж приступити до формування навички вішати одяг, діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями повинні навчитися застібати одяг на гудзики і блискавку. Починали з того предмету одягу, який дитині буде легко тримати в руках, наприклад, сорочка, блузка або жакет. Клади вибраний предмет одягу на ліжку передом вгору, так, щоб комір був в протилежній від дитини стороні. Якщо дитина не могла дістати до перекладки в шафі, то ставили поблизу табурет. Послідовність виконання дій була наступною:

- дорослий брав вішалку і тримав її в руці;
- залишивши жакет лежати на ліжку, підносив лівою рукою те його плече, що знаходиться зліва, і казав дитині, щоб потримала жакет;
- правою рукою протягував вішалку в лівий рукав, потім клав її і відпускав обидві руки, кажучи: «Встав сюди вішалку!»;
- правою рукою підносив праве плече жакета, кажучи, щоб дитина потримала пальто;
- надівав праве плече жакета на вільне плечико вішалки;
- застібав жакет біля коміра, щоб він не сповз з вішалки;
- брав за вішалку поблизу гачка, піднімав її з ліжка і вішав в шафу разом з жакетом.

Дорослий, поклавши свої руки на руки дитини, допомагав їй надіти жакет на вішалку, застібнути його. При цьому говорив, що він робить. Потім забирав свої руки і говорив: «Повісь своє пальто!», при потребі, допомагаючи.

Тримаючи своїми руками руки дитини, дорослий допомагав повісити жакет на вішалку, забирав свої руки, і казав, щоб вона застібнула жакет. Тепер цей крок дитина могла зробити сама. Займалися так до тих пір, поки вихованець не навчиться проходити усі кроки, які треба зробити, щоб повісити одяг на вішалку, без сторонньої допомоги. Коли дитина вже могла вішати свої речі на вішалку за допомогою тільки словесних вказівок, починали по одній відмовлятися від цих вказівок, причому спочатку відмовлялися від вказівки: «Повісь свій жакет!». Займалися таким чином до тих пір, поки діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями не навчаться виконувати усі дії без будь-яких вказівок дорослого.

4. Формування навичок роботи у побуті у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Побутові навички найбільш складно сформувати у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. У цій частині ми опишемо як працювали над формуванням наступних вмінь: застилання ліжка, зміна постільної білизни, прибирання, використання грошей.

Застилання ліжка є обов'язковим моментом, який діти виконують щодня зранку. При цьому дослідник пропонував послідовно відтворити наступні дії:

- підтягнути простирadlo до узголів'я настільки, наскільки можливо, і розгладити зморшки;
- підвернути простирadlo всередину під матрац з обох боків, кажучи: «Підверни простирadlo!»;
- накрити ліжко ковдрою і розгладити складки, кажучи: «Накрій ліжко ковдрою!»;
- підвернути ковдру всередину з обох боків, кажучи: «Підверни ковдру!»;
- покласти подушку, кажучи: «Поклади подушку!»;
- накрити ліжко покривалом, кладучи його поверх подушки, кажучи: «Натягни покривало!».

Якщо покривало досить довге, його заводили за подушку і підвертали з іншого боку подушки на декілька сантиметрів. Ми працювали над кожним

кроком, допомагаючи дитині все менше, поки вона не виконає необхідну дію без допомоги. Спочатку допомагали дитині підтягнути і підвернути простираadlo, накрити ліжко ковдрою, покласти подушку, після чого казали, щоб дитина накрила подушку покривалом. Далі переставали допомагати на крок раніше кожного разу, коли дитина опановує черговий крок, і робили це до тих пір, поки вона не навчиться виконувати усе завдання за допомогою одних тільки словесних вказівок, що відносяться до кожного з кроків, не забуваючи при цьому хвалити дитину.

Коли діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями навчилися застилати ліжко за допомогою словесних вказівок, що стосуються кожного кроку, ми починали поступово привчати їх робити це без вказівок. Спочатку давали дітям усі вказівки, окрім останньої («Накрій подушку покривалом!»). Потім утримувалися від двох останніх вказівок. Продовжували діяти таким чином до тих пір, поки дитина не навчиться виконувати усе завдання після єдиної вказівки: «Застели ліжко!».

Перш ніж починати індивідуальні заняття із Віктором М. (9 р.; F71.82 – помірний ступінь інтелектуального порушення, ЗНМ III рівня) із зміни постільної білизни ми переконалися, що хлопчик навчився застилати ліжко. Спочатку на ліжку не було ніякої білизни. Також переглядали, щоб простираadlo, ковдра і покривало мали ярлики або кромки, що чітко вказує на те, що це довга сторона. Якщо нічого цього не було, то щоб помітити ці сторони, ми користувалися мітками або пришивали ярлички. Дослідник складав простираadlo, ковдру і покривало в потрібному порядку і клав на стілець, тумбочку або стіл. На подушку надівали наволочку і ставили поруч. Опишемо кроки, що складають вміння міняти постільну білизну:

- розкладає на ліжку нижнє простираadlo;
- підвертає його під матрац з усіх чотирьох сторін;
- розкладає на ліжку верхнє простираadlo;
- розкладає на ліжку ковдру;

- підвертає під матрац ковдру разом з верхнім простирадлом в ногах ліжка;
- кладе на ліжко подушку;
- розкладає на ліжку покривало і розпрямляє зморшки;
- накриває покривалом подушку.

Коли вихованець вже вмів деякі кроки робити сам, тоді в процесі навчання його тому, чого він ще не вміє, надається можливість виконувати вже засвоєні дії. Працювали над кожним новим кроком, поки хлопчик не виконає його без допомоги дорослого. Потім переходили до навчання наступному кроку. Починали так: «Зараз моя черга. Подивися, як я це роблю!». Хлопчик спостерігав за дорослим, який розкладає на ліжку нижнє простирадло, підвертає його під матрац, розкладає верхнє простирадло, ковдру. По ходу говорили дитині: «Я кладу на ліжко нижнє простирадло. Дивися, я підвертаю його всередину з усіх боків. А зараз я кладу верхнє простирадло. Згори кладу ковдру. Я підвертаю ковдру і простирадло в ногах ліжка». Потім говорили: «А тепер твоя черга!», і просили вихованця покласти на ліжко подушку. Далі говорили: «Давай покладемо на ліжко покривало!». При необхідності допомагали покласти покривало і розгладити зморшки, кажучи: «Добре! Ти поклав покривало!». Далі спонукали дитину накрити покривалом подушку.

Просили дитину постежити за дорослим, коли він розкладає нижнє простирадло, кладе ковдру, розкладає верхнє простирадло, як і раніше коментуючи усе, що робить. Потім спонукали з допомогою дорослого підіткнути простирадло і ковдру в ногах ліжка. Коли хлопчик закінчив з допомогою дорослого виконання цієї операції, ми похвалили його і попросили завершити процес.

Надалі продовжували в тому ж напрямку, роблячи на один крок менше кожного разу, коли хлопчик засвоює черговий крок, до тих пір, поки він не навчився міняти постільну білизну за допомогою одних лише словесних вказівок, не забуваючи кожного разу пояснювати йому дії, які демонструються. Коли Вітя навчився міняти постільну білизну за допомогою словесних вказівок,

починали помалу привчати його діяти самостійніше. Спочатку давали вказівки відносно усіх нових для нього кроків, окрім останнього (покласти на ліжко покривало). Потім обходилися без двох останніх вказівок, що стосуються двох останніх кроків. Працювали таким чином, поки не переконалися, що хлопчик може повністю поміняти постільну білизну у відповідь на єдине прохання: «Поміняй постільну білизну!».

Важливою побутовою навичкою є також вміння користуватися телефоном (Додаток Д).

Навчання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями прибирати передбачає навчання багатьом вмінням, а саме, вмінню тримати віник, підмітати сміття, вмінню рухати меблі тощо. Для заняття знадобилися старі газети, малярна стрічка, совок, смітцевий кошик і віник, досить маленький, щоб дитині зручно було тримати його. Заняття проводилися в маленькій кімнаті, де немає килима і мало меблів.

За допомогою малярної стрічки позначали на підлозі посередині кімнати великий квадрат. Перш ніж формувати вміння прибирати, ми вчили дітей тримати віник. Спочатку це потрібно буде продемонструвати дитині. Казали: «Візьми віник!» – і, якщо потрібно, допомагали дитині розташувати його в руках належним чином. Спочатку наклеювали на ручці віника мітки в тих місцях, де мають бути руки. Розривали газетний лист на дрібні шматочки, зминали їх і клали за межами квадрата, але близько до нього. Повільними, перебільшено плавними рухами показували дитині, як треба замітати сміття всередину відміченого квадрата. Прибирали паперове сміття назад, за межі квадрата і казали: «Підмети підлогу!». При засвоєнні необхідних рухів на перших етапах була потрібна допомога.

Починали по одному додавати клаптики паперу, які дитині треба замести в квадрат. Робили це доти, поки вихованець не зуміє замести в квадрат 6-12 обривків паперу. Поступово збільшували відстань між паперовим сміттям і квадратом, поки дитина не навчиться замітати в квадрат папірці, що лежать по кутах і біля стін кімнати. Так вихованці вчилися змітати сміття в одну купку,

що знаходиться в центрі, з усіх частин кімнати. Обов'язково хвалили дитину, коли вона правильно виконає певну дію. Поступово зменшували площу квадрата, поки вона не досягне приблизно 60 x 60 см². Відпрацьовуючи цей крок, дитина вчилася робити в центрі кімнати купку із сміття (папірців). Коли вона навчилася змитати обривки паперу з усієї кімнати в маленький квадрат в центрі, ми починали вчити дитину робити те ж саме із звичайним сміттям.

Перейти від зім'ятих обривків паперу до маленьких грудочок сміття – означає зробити справжній великий стрибок, тому ми продовжили роботу з папірцями, але робили їх все меншими. Зменшували розміри клаптиків паперу, орієнтуючись на швидкість засвоєння дитиною відповідних навичок, і займалися так до тих пір, поки вона не навчиться збирати в купку досить маленькі обривки газети. Далі переходили від підмітання зім'ятих папірців до підмітання звичайного сміття. Цей крок часто виявлявся для дітей занадто великим, тому спочатку їм демонстрували цю операцію. Також влаштовувати заняття тоді, коли на підлозі досить багато сміття і дитина може легко побачити, що вона підмітає. Дорослий казав, щоб дитина підмела, і спонукав її змести сміття в купку у квадраті. Стежили за тим, щоб вона замела в квадрат велику частину сміття. При потребі, допомагали замести частину сміття, а закінчити давали дитині, поступово збільшуючи об'єм роботи, яку вона повинна зробити сама. Коли діти з помірною та важкою розумовою відсталістю навчилися змитати усе сміття, яке знаходиться на підлозі, в купку усередині квадрата, починали їх вчити користуватися совком. Після того, як дитина збере усе сміття в купку, брали совок і тримали його, а дитину спонукали замести сміття в совок. При потребі надавалася допомога, а після закінчення роботи обов'язково хвалили. Потім дитині говорили, щоб вона викинула сміття в кошик.

Наступним етапом було навчання вихованців тримати совок і самостійно замитати на нього сміття. Спочатку демонстрували, як це потрібно робити, далі давали совок та віник, і просили замести сміття, після чого необхідно викинути сміття в кошик. Далі діти вчилися відсовувати стільці і підмітати підлогу під

меблями. Показували їм, як відсовувати стільці, як підмітати під столом і як ставити стільці на місце. Після показу просили виконати відповідні дії.

Вміння користуватися грошима є одним із тих побутових вмінь, які найбільш важко формуються у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Це обумовлюється тим, що у дітей, внаслідок недорозвитку розумової діяльності, з великими труднощами формуються вміння виконувати рахункові операції. Метою роботи з даного напрямку є вироблення у дітей базових навичок поводження з грошима. Для опанування цих навичок їм необхідно дізнатися, які бувають монети, навчитися визначати еквіваленти, рахувати гроші і давати здачу з суми. Ці навички забезпечать міцний фундамент для навчання складнішим діям, таким як, користування грошима і вміння розпоряджатися ними.

Для занять спочатку використовували монети номіналом 50, 25, 10, 5, 2 і 1 копійка. Надалі, коли діти навчилися орієнтуватися в копійках, використовували на заняттях паперові гроші. Монети, які необхідні для занять, ми склали в окремий конверт, щоб не довелося щодня їх збирати. Для того, щоб навчитися рахувати гроші, дітям з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями потрібно багато часу. Головне правило занять – не дозволяти дітям вгадувати. Дослідник спонукав дітей не поспішати з відповіддю, нехай краще скажуть, що не знають правильної відповіді, ніж вгадують. Вчили дітей, при необхідності, звертатися за допомогою, і обов'язково хвалили за правильну відповідь. Ми виділили декілька етапів навчання дітей користуватися грошима:

1) Ідентифікація монет. Мета цього етапу – навчити дітей визначати і узнавати номінал монет. Ми звертали увагу вихованців на те, що монети відрізняються одна від одної розміром і кольором. Починали всього з двох монет, наприклад 25 копійок і 1 копійка (вони сильно відрізняються одна від одної розміром і кольором, тому відрізнити їх найлегше). Клали на стіл ці монети, і казали: «Це 25 копійок (вказували), а це 1 копійка (вказували). Покажи мені 25 копійок!». Коли дитина вказувала на потрібну монету,

спонукали повторити її назву. Після того, як дорослий переконається, що дитина навчилася відповідати правильно кожного разу, коли б її не запитали, міняли монети місцями, і продовжували ставити одне і те ж питання, поки дитина не навчиться завжди відповідати правильно. Нарешті, починали задавати питання відносно кожної з монет в довільному порядку і міняти їх місцями. Займалися так до тих пір, поки дитина не навчиться впевнено показувати на потрібну монету кожного разу, коли про це просять. Потім вчили дітей розрізняти монети в кожній з вказаних нижче пар монет: 1 і 2, 1 і 5, 2 і 5, 5 і 10, 10 і 50, 1 і 10, 10 і 25, 25 і 50. Після того, як дитина навчилася розрізняти дві монети, починали вчити її розрізняти три, потім чотири.

Тепер, коли дитина навчилася розпізнавати монети, вчили називати їх. Починали з тих, які простіше відрізнити одну від одної, але, замість того, щоб просити її вказати на потрібну монету, дорослий вказував на одну з них і запитував: «Що це?». Після того, як дитина навчилася називати монети, коли їх представляють їй по дві або більше, починали показувати монети по одній і запитувати: «Що це?». Надалі ми практично закріплювали знання монет, наприклад: «Цукерка коштує 25 копійок. Дай мені цю монету!».

2) Еквіваленти. Мета цього етапу – навчити дитину визначати еквівалентні достоїнства монет. Навчали цьому одночасно з навчанням рахунку. Для початку ми брали п'ять монет по 1 копійці, і повільно відраховували їх: «Одна, дві, три, чотири, п'ять копійок». Поряд з ними клали 5 копійок, і казали, що в 5 копійках п'ять по 1 копійці. Брали стопку по 1 копійці, а дитину просили взяти 5 копійок і зробити обмін. Робили ще декілька обмінів, спонукаючи дитину кожного разу констатувати, що це однакова сума. Ця базова операція використовувалася для навчання дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю іншим еквівалентам.

3) Рахування грошей. Наведемо правила навчання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями рахунку грошей:

- дитина повинна розсортувати монети належним чином (окремо скласти монети по 50, 25, 10 копійок тощо);

- має почати з монети найвищої гідності (але не вище необхідної суми);
- по мірі відліку пересувати монети зліва направо;
- пересуваючи монети, рахувати вголос.

Дорослий, при необхідності, підказував дитині, рахував вголос разом з нею і, якщо потрібно, вказував на потрібні монети. Після деякого часу поступово відмовлялися від надання допомоги.

Спочатку вчили дітей відраховувати суми від 1 до 10 копійок монетами по 1 копійці. Переходячи від простого до складного, відпрацьовували з ними це вміння («Дай мені 1 копійку!», «Дай мені 2 копійки!» тощо). Наступним завданням було відрахування суми від 6 до 10 копійок за допомогою монет номіналом 1 копійка і 5 копійок. Це було завдання, коли враховувалася необхідність починати відлік з монети найвищої гідності (в цій ситуації з 5 копійок). Вчили відраховувати 11, 12, 13, 14 і 15 копійок за допомогою монети в 1 копійку, після того, як вже відкладено 10 копійок. Пояснювали дітям, що суму, наприклад, 15 копійок, можна набрати різними способами (10 копійок плюс 5 копійок, десять по 1 копійці плюс 5 копійок тощо). Навчаючи дітей цим навичкам, при рахунку грошей збільшували суму поступово (наприклад, 30 копійок, потім 35 копійок).

4) Читання цін. Ми вчили дітей читати ціни у той момент, коли у них були сформовані базові навички рахунку різних сум грошей. Деяких дітей навчити відлічувати суми було легше, якщо записувати числа і класти їх перед ними як зорову підказку. Дітей, здатних читати двозначні числа, вчити читати ціни легше навчити. Що стосується інших, то спочатку ми оцінювали їх знання, тобто з'ясовували, які числа вони вміють читати, а потім навчали іншим – від меншого до більшого, починаючи з найбільшого числа, яке вони знають. Навчали дітей читанню цін на заняттях з монетами. Пізніше вже вчили читати суми, вказані на цінниках.

Дітям з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями необхідно також навчитися розуміти, яка з двох сум більше (чи менше), і дізнаватися, чи досить у них грошей для купівлі товарів різної вартості

(виходячи з того ж принципу: більше або менше). Займалися цим маючи справу з реальними сумами грошей в монетах або аналізуючи написані цифрами ціни (коли дитина навчиться їх читати). Наприклад, готували для вихованців листочки із завданнями, на яких написані пари чисел, щоб вони кружечками обводили в кожній парі більше число. Починали з чисел, що помітно відрізняються одне від одного, наприклад 25 копійок і 1 копійка. Поступово, у міру вдосконалення вміння дітей розрізняти величини, зменшували різницю чисел, що представляються в одній парі.

Більш складним завданням для дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями було навчитися відраховувати решту, ніж просто відраховувати задану суму грошей. Почали займатися цим, після того, як діти, по-перше, навчалися за допомогою монет різної гідності відраховувати певні суми і, по-друге, розуміли еквіваленти. Основний вид вправ на цьому етапі: дорослий дає дитині деяку суму грошей, а вона дає решту. Якщо дитина вміла читати цифри, то як зорову підказку використовували саморобні цінники. Наприклад, дослідник говорить дитині: «Я хочу купити щось за 5 копійок», і дає 10 копійок. Завдання дитини – порахувати вголос від 5 (ціна товару) до 10 копійок (які їй дав дорослий) і, порахувавши, дати відповідну монету (чи монети). Таким чином, відлік решти включав такі ж кроки, як і відлік суми. Дитина рахувала, починаючи з суми, яку треба заплатити, до суми, яку їй дали. Як варіант даного завдання, дорослий просив що-небудь купити у нього. Дорослий дає дитині решту, а вона перерахує її, щоб переконатися, що все гаразд. Коли дитина навчилася це робити добре, ми пробували одного дня дати їй решту неправильно і перевіряли, чи помітить вона помилку. Найчастіше діти не долічували до кінця, вірячи, що дорослий дав решту вірно, лише при вимозі все порахувати, розуміли, що певної суми не вистачає. Далі роботу з дітьми з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями продовжували у цьому ж напрямку, з поступовим ускладненням завдань, формуючи у них навичку використання грошей в повсякденному житті.

Результати дослідного навчання показали, що використання спеціальної методики формування соціально-побутових навичок дозволяє ефективно подолати наявні у дітей відхилення в оволодінні цими навичками, сформувати базові навички самообслуговування, створити позитивну мотивацію до трудових дій, виховати самостійність у виконанні соціально-побутових навичок.

Отже, результати дослідного навчання засвідчили доцільність розробленої програми та спеціальної методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

3.2. Результати формувального експерименту із використання корекційно спрямованої методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями

Результати формувального експерименту підтвердили необхідність урахування індивідуальних характеристик розвитку соціально-побутових навичок цієї категорії дітей, використання індивідуального та диференційованого підходів, корекційно спрямованого керівництва процесом формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Доцільність запровадження розробленої нами програми та спеціальної методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями була підтверджена експериментально.

Ефективність розробленого та апробованого у практиці роботи спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів дослідного навчання визначалась двома шляхами:

- 1) порівнянням рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями до та після дослідного навчання;

2) порівнянням рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями у експериментальній та контрольній групі (у контрольній групі оволодіння соціально-побутовими навичками відбувалось за стандартною програмою загальноприйнятими методами роботи).

Для перевірки результатів формувального експерименту використовувались ті ж методи, що й на етапі констатувального дослідження. Охарактеризуємо соціально-побутові навички та особливості їх сформованості у дітей експериментальної групи до і після дослідного навчання (див. таблиці 3.5-3.8).

Таблиця 3.5

Характеристика навичок прийому їжі у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги	46,15	84,61	46,15	15,39	7,7	0
2	Легко користується виделкою	0	17,94	7,69	30,76	92,3	51,3
3	П'є з чашки, не проливаючи	53,84	92,3	38,46	7,7	7,7	0
4	Може принести собі попити	15,38	41,02	23,07	69,22	61,53	28,2
5	Може налити собі в чашку воду, компот	7,69	23,07	7,69	53,84	84,61	23,09
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі	0	15,38	38,46	51,28	61,53	33,34
7	Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги	38,46	64,1	46,15	30,78	15,38	5,12
8	Ріже ножем без значних труднощів	0	12,82	7,69	66,67	92,3	20,51
9	Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд	0	15,38	7,69	66,68	92,3	17,94
10	Чистить ножем овочі, фрукти	0	10,25	0	30,78	100	58,97

Як видно з таблиці 3.5, у дітей експериментальної групи відбулись суттєві позитивні зміни в оволодінні навичками прийому їжі. До експериментального навчання з 10 навичок прийому їжі були сформованими, тобто виконувались самостійно, послідовно, 5 навичок: 46,15 % вміли їсти ложкою, 53,84% пили з чашки, не проливаючи; 15,38% могли принести собі попити, 38,46% обслуговували себе за столом і 7,69% могли налити собі напій в чашку. Після дослідного навчання більшість дітей – 84,61% навчились їсти ложкою і не потребувати при цьому допомоги; 92,3% п'ють з чашки не проливаючи; 64,1% обслуговують себе за столом і їдять, не потребуючи особливої допомоги. Дещо складніше дітям користуватися виделкою, нарізати ножем, намазувати масло, варення на хліб. Але, якщо до дослідного навчання це не робив ніхто, то завдяки спеціальному впливу 17,94% навчились користуватися виделкою, 15,38% намазувати на хліб, робити бутерброд; 12,82% нарізати ножем без значних труднощів. Найскладнішою серед навичок прийому їжі виявилась чистка ножем овочів, фруктів – лише 10,25% дітей можуть відтворити дану дію.

Значна кількість дітей експериментальної групи виконує навички прийому їжі не послідовно, з допомогою дорослого, шляхом спроб і помилок. Зокрема, 66,67% дітей могли з допомогою дорослого нарізати певні продукти, намазати масло на хліб, зробити бутерброд. 69,22% дітей приносили собі щось попити, але виконували цю дію не послідовно (наприклад, йшли за напоєм не взявши чашку); 53,84% вихованців, наливаючи напій в чашку, трохи проливали напій через некоординовані рухи або виконували цю дію з допомогою дорослого.

Після дослідного навчання не виявилось дітей, які не вміють користуватися ложкою та не п'ють з чашки, не проливаючи. Проте, в значній кількості дітей (51,3%) не сформована навичка користуватися виделкою, це пояснюється тим, що для цієї навички потрібні більш координовані рухи, а також в їдальні вихованцям пропонують для вживання їжі переважно ложки. У 33,34% дітей не сформоване вміння без труднощів користуватися ложкою та

виделкою під час їжі. 58,97% вихованців не вміють чистити ножем овочі та фрукти, проте, до експериментального навчання ця навичка була не сформована у 100% дітей.

Згідно таблиці 3.6, майже всі діти експериментальної групи (94,88%), після дослідного навчання, мають охайний, чистий вигляд, розуміють необхідність стеження за своєю зовнішністю.

Таблиця 3.6

Характеристика навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Дитина охайна	69,23	94,88	15,38	5,12	15,39	0
2	Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету	30,76	79,48	30,76	20,52	38,48	0
3	Старанно миє руки з милом	46,15	82,05	23,07	17,95	30,78	0
4	Самостійно витирає руки рушником	38,46	71,79	30,76	28,21	30,78	0
5	Знає і називає частини тіла	7,69	28,2	23,07	64,09	69,24	35,89
6	Без допомоги вмиває обличчя	46,15	92,3	23,07	7,7	30,78	0
7	Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку	38,46	58,97	7,69	76,91	53,85	17,94
8	Без супроводу приймає душ, готує все для купання	0	17,94	38,46	51,3	61,54	30,76
9	Самостійно витирає тіло після купання	15,38	69,23	38,46	20,52	46,16	10,25
10	Вміє причісуватись	23,07	79,48	15,38	7,7	61,55	12,82

Значна кількість дітей – 92,3% самостійно вмиває обличчя; 82,05% старанно миють руки милом, без нагадування вихователя; 79,48% самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету, вміє користуватися гребінцем; 71,79% старанно витирають руки рушником та 69,23% самостійно витирають тіло після купання. Лише 28,2% вихованців знає і називає частини тіла, хоча до експериментального навчання їх було 7,69%. Без супроводу

приймає душ, готує все для купання лише 17,94% дітей, проте, до дослідного навчання взагалі не було дітей, які б робили це самостійно.

Значно збільшилася кількість дітей, які виконують навички особистої гігієни з допомогою дорослого, не послідовно, шляхом спроб та помилок. Зокрема, 76,91% дітей таким шляхом чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку; 64,09% шляхом спроб та підказок зі сторони дорослого могли назвати частини тіла; 51,3% вихованців не послідовно відтворювали гігієнічні дії під час купання, з допомогою дорослого готували все для миття.

Після дослідного навчання, в експериментальній групі, не виявилось дітей, які виглядають неохайно, самостійно не ходять в туалет, не вмюють мити руки з милом, витирати їх рушником та вмивати обличчя. Складним виявилось для 35,89% вихованців завдання із знання та називання частин тіла; 30,76% дітей не вміє виконувати гігієнічні дії під час купання, не готує все необхідне для миття; у 17,94% дітей не спостерігається самостійності при чищенні зубів, потрібно постійно скеровувати їхні рухи, використовувати сумісну дію. Досить незначна кількість дітей (10,25%) не вміє самостійно витиратися після купання; 12,82% – не вміє самостійно причісуватись. Це, зокрема, спостерігається у дітей з інтелектуальними порушеннями, ускладненою перебігом процесів нейродинаміки, грубими порушеннями моторики.

Як бачимо з показників таблиці 3.7, майже всі діти експериментальної групи (94,87%) намагаються допомогти, коли їх одягають; 89,74% вихованців знімає і одягає шкарпетки, колготи; 64,1% – самостійно одягає і знімає певні речі. Більше половини дітей самостійно складають одяг (58,97%) та без допомоги вранці одягаються (56,41%). 46,15% дітей без постійного контролю ввечері самостійно роздягається.

43,58% вихованців зуміли виконати самостійно такі складні для них операції, як застібання одягу, який має гудзики та шнурування взуття. Лише 15,38% дітей змогли застібнути ремінь на пряжку, протягнути кінець ременя в шлею, а також зав'язати пояс, але навіть такий показник є значним прогресом,

оскільки до дослідного навчання жодна дитина не змогла виконати дану операцію.

Таблиця 3.7

Характеристика навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Коли одягають, намагається допомогти	46,15	94,87	23,07	5,13	30,78	0
2	Знає послідовність одягання частин одягу	23,07	43,58	23,07	33,35	53,86	23,07
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи	53,84	89,74	15,38	10,26	30,78	0
4	Самостійно одягає і знімає певні речі	30,76	64,1	38,46	35,9	30,78	0
5	Застібає одяг, який має гудзики	23,07	43,58	30,76	28,22	46,17	28,2
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається	23,07	46,15	30,76	41,03	46,17	12,82
7	Самостійно складає одяг	30,76	58,97	15,38	25,65	53,86	15,38
8	Самостійно вранці одягається	23,07	56,41	38,46	33,34	38,47	10,25
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ременя в шлею; зав'язує пояс	0	15,38	15,38	64,11	84,62	20,51
10	Зашнуровує взуття	15,38	43,58	15,38	33,35	69,24	23,07

Досить багато вихованців експериментальної групи потребують у виконанні навичок одягання допомоги дорослих. Зокрема, виконують шляхом спроб та помилок або з допомогою дорослого наступні дії: 64,11% – застібання ременю, зав'язування поясу; 41,03% – роздягання ввечері; 33,35% – знання послідовності одягання одягу, шнуровання взуття; 25,65% – складання одягу.

В експериментальній групі, після дослідного навчання, не виявилось дітей, які не намагаються допомогти, коли їх одягають, не вміють знімати та одягати шкарпетки і колготи, не в змозі самостійно одягнути і зняти певні речі. Важкими для дітей виявилися наступні операції: 28,2% – не зуміли

застібнути одяг, який має гудзики; 23,7% – зашнурувати взуття; 20,51% – застібнути ремінь, зав'язати пояс. Лише 10,25% вихованців не можуть самостійно вранці одягнутися, враховуючи, що до дослідного навчання 38,47% не могли самостійно виконати дану дію.

Як видно з таблиці 3.8, в дітей експериментальної групи відбулись позитивні зміни в оволодінні навичками роботи в побуті, хоча ці соціально-побутові навички найскладніше сформувати у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. 58,97% дітей допомагають, коли їх попросять; 56,41% – самостійно, без нагадувань, застилають ліжку, виконують роботу з прибирання приміщення; 38,46% – виконують нескладні доручення поза домом, орієнтуються на вулиці, вміють переходити дорогу; 35,89% вихованців за дорученням можуть піти в магазин і купити певну річ, виконати просту роботу без нагляду.

Невелика кількість дітей бере на себе певні обов'язки (20,51%), орієнтується в грошових знаках і може адекватно ними користуватися (15,38%), вміє користуватися телефоном і побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки (12,82%), проте, до дослідного навчання жодна дитина не могла виконати дані дії.

Таблиця 3.8

Характеристика побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Допомагає, коли попросять	23,07	58,97	15,38	30,78	61,55	10,25
2	Застилає ліжку самостійно	23,07	56,41	15,38	23,08	61,55	20,51
3	Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки	0	12,82	0	41,02	100	46,16
4	Виконує доручення (підмітає,	15,38	56,41	7,69	12,83	76,93	30,76

	миє підлогу, витирає пил і тощо)						
5	Виконує нескладні доручення поза закладом	7,69	38,46	15,38	20,52	76,93	41,02
6	Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу	0	38,46	0	35,9	100	25,64
7	За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ	0	35,89	0	23,09	100	41,02
8	Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись	0	15,38	0	48,73	100	35,89
9	Бере на себе певні обов'язки	0	20,51	0	41,03	100	38,46
10	Виконує просту роботу без нагляду	0	35,89	7,69	33,35	92,31	30,76

Збільшилася кількість дітей, які можуть виконати навички роботи у побуті з допомогою дорослого. Зокрема, 48,73% дітей шляхом спроб та помилок орієнтується в грошових знаках і користується ними; 41,02% – бере на себе певні обов'язки та частково вміє користуватися побутовими приладами та телефоном; 35,9% – з допомогою дорослого переходить дорогу та орієнтується на вулиці; 33,35% – частково виконують просту роботу без нагляду.

В певній кількості дітей експериментальної групи виявилися не сформованими наступні побутові навички: 46,16% – користування побутовими приладами і телефоном; 41,02% – похід у магазин із необхідністю купити певну річ; 38,46% – взяття на себе певних обов'язків; 35,89% – орієнтування в грошових знаках та адекватне їх використання. Але, до експериментального навчання жоден вихованець не міг виконати дані завдання. Лише 25,64% дітей не орієнтуються на вулиці; 20,51% – не вміють самостійно застилати ліжко; 10,25% – не реагують на прохання допомогти. Такі показники сформованості побутових навичок пояснюються впливом інтелектуальної вади на якість виконання відповідних дій та необхідністю проведення більш тривалої корекційно-виховної роботи в даному напрямку. Також важливим чинником є те, більшість дітей – це діти-сироти. Заклади, в яких виховується дана категорія дітей – інтернатного типу, і у вихованців недостатньо практики для закріплення та автоматизації навичок роботи в побуті.

Охарактеризуємо соціально-побутові навички та особливості їх сформованості у дітей контрольної групи до і після дослідного навчання (див. таблиці 3.9, 3.10).

У контрольній групі позитивні зміни також відбулись, проте їхня динаміка є значно меншою. Згідно показників таблиці 3.9, незначна кількість вихованців почали самостійно виконувати дії із прийому їжі та особистої гігієни. Зокрема, 79,48% дітей є охайними; 69,23% – без допомоги вмиває обличчя; 64,1% – п'є з чашки не проливаючи; 58,97% – самостійно їсть ложкою; 56,41% – старанно миє руки з милом; 48,71% – самостійно витирає руки рушником, обслуговує себе за столом; 46,15% – витискує зубну пасту на щітку і самостійно чистить зуби, вміє причісуватись; 43,58% – самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету; 30,76% – без допомоги витирає тіло після купання; 20,51% – може принести собі щось попити; 12,82% – може налити собі в чашку напій, знає і називає частини тіла.

Таблиця 3.9

Характеристика навичок прийому їжі та навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями контрольної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги	46,15	58,97	46,15	41,03	7,7	0
2	Легко користується виделкою	0	7,69	7,69	15,38	92,3	76,93
3	П'є з чашки, не проливаючи	53,84	64,1	38,46	35,9	7,7	0
4	Може принести собі попити	15,38	20,51	23,07	30,76	61,53	48,73
5	Може налити собі в чашку воду, компот	7,69	12,82	7,69	17,94	84,61	69,24
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі	0	5,12	38,46	43,58	61,53	51,3
7	Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги	38,46	48,71	46,15	38,47	15,38	12,82
8	Ріже ножем без значних труднощів	0	5,12	7,69	15,4	92,3	79,48

9	Намазує ножом масло, варення; робить бутерброд	0	7,69	7,69	15,39	92,3	76,92
10	Чистить ножом овочі, фрукти	0	5,12	0	10,71	100	84,17
11	Дитина охайна	69,23	79,48	15,38	20,52	15,39	0
12	Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету	30,76	43,58	30,76	28,22	38,48	28,2
13	Старанно миє руки з милом	46,15	56,41	23,07	20,52	30,78	23,07
14	Самостійно витирає руки рушником	38,46	48,71	30,76	35,91	30,78	15,38
15	Знає і називає частини тіла	7,69	12,82	23,07	30,77	69,24	56,41
16	Без допомоги вмиває обличчя	46,15	69,23	23,07	15,39	30,78	15,38
17	Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку	38,46	46,15	7,69	15,39	53,85	38,46
18	Без супроводу приймає душ, готує все для купання	0	5,12	38,46	56,4	61,54	51,28
19	Самостійно витирає тіло після купання	15,38	30,76	38,46	33,35	46,16	35,89
20	Вміє причісуватись	23,07	46,15	15,38	10,27	61,55	43,58

Лише 7,69% вихованців вміють користуватися виделкою, намазати ножом масло, варення, зробити бутерброд; 5,12% – без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі, ріже ножом без значних труднощів, чистить ножом овочі і фрукти, без супроводу приймає душ, готує все для купання.

Досить багато дітей контрольної групи потребують допомоги дорослих при вживанні їжі та виконанні гігієнічних процедур. Відповідно, 56,4% вихованців без супроводу не приймають душ, їм потрібна допомога дорослого при приготуванні всього необхідного для купання; 43,58% – самостійно не користуються ложкою і виделкою при вживанні їжі; 38,47% – частково обслуговують себе за столом; 35,91% – потрібна допомога при витиранні рук рушником, інколи п'ючи з чашки, можуть пролляти воду; 33,35% – потрібна допомога при витиранні тіла після купання; 30,77% – частково знають і називають частини тіла, інколи можуть принести собі щось попити; 28,22% – не завжди може сказати, що хоче до туалету; 20,52% – при нагадуванні миють руки; 17,94% – з допомогою дорослого може налити в чашку напій; 15,4% – частково користуються виделкою, з допомогою ріжуть ножом, намазують на хліб масло, потребують допомоги при вмиванні та чищенні зубів.

В контрольній групі не виявилось дітей, які не вміють їсти ложкою, пити з чашки, не проливаючи, та які мають неохайний вигляд. Проте значна кількість дітей повністю не оволоділи наступними соціально-побутовими навичками: 84,17% вихованців не вміють чистити ножом овочі і фрукти; 79,48% – різати ножом; 76,93% – користуватися виделкою, намазувати ножом масло, робити бутерброд; 56,41% – не знають і не називають частини тіла; 51,3% – не користуються самостійно ложкою і виделкою під час їжі, без супроводу не приймають душ і не готують все для миття; 48,73% – не принесуть собі щось попити; 43,58% – не вміють причісуватись; 38,46% – не витискають зубну пасту на щітку і самостійно не чистять зуби; 28,2% – самостійно не ходить в туалет.

Згідно таблиці 3.10, в контрольній групі 69,23% дітей самостійно знімають та вдягають шкарпетки, колготи; 64,1% – намагаються допомогти, коли їх одягають; 43,58% – без допомоги одягають і знімають певні речі; 38,46% – самостійно складають одяг; 35,89% – без постійного контролю ввечері самостійно роздягаються, допомагають, коли їх попросять; 33,33% – самостійно вранці одягаються; 30,76% – знають послідовність одягання частин одягу, без допомоги застилають ліжку; 25,65% – застібають одяг, який має гудзики, виконують роботу з прибирання приміщення; 23,07% – зашнуровують взуття; 15,38% – можуть виконати просту роботу без нагляду; 12,82% – виконують нескладні доручення поза домом; 10,25% – орієнтуються на вулиці, вміють переходити дорогу, беруть на себе певні обов'язки.

Лише 7,69% вихованців можуть за дорученням сходити в магазин і купити необхідну річ, орієнтуються в грошових знаках і можуть більш-менш адекватно ними користуватись; 5,12% – застібають ремінь на пряжку, зав'язують пояс; 2,56% – вміють користуватися телефоном, побутовими приладами, знають елементарні правила безпеки.

Таблиця 3.10

Характеристика навичок одягання та побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями контрольної групи до і після дослідного навчання, у %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		до	після	до	після	до	після
1	Коли одягають, намагається допомогти	46,15	64,1	23,07	30,78	30,78	5,12
2	Знає послідовність одягання частин одягу	23,07	30,76	23,07	25,66	53,86	43,58
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи	53,84	69,23	15,38	20,52	30,78	10,25
4	Самостійно одягає і знімає певні речі	30,76	43,58	38,46	48,73	30,78	7,69
5	Застібає одяг, який має гудзики	23,07	25,65	30,76	33,33	46,17	41,02
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається	23,07	35,89	30,76	35,89	46,17	28,22
7	Самостійно складає одяг	30,76	38,46	15,38	17,96	53,86	43,58
8	Самостійно вранці одягається	23,07	33,33	38,46	35,91	38,47	30,76
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс	0	5,12	15,38	20,53	84,62	74,35
10	Зашнуровує взуття	15,38	23,07	15,38	20,52	69,24	56,41
11	Допомагає, коли попросять	23,07	35,89	15,38	17,96	61,55	46,15
12	Застилає ліжко самостійно	23,07	30,76	15,38	17,96	61,55	51,28
13	Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки	0	2,56	0	20,51	100	76,93
14	Виконує доручення (підмітає, мие підлогу, витирає пил і тощо)	15,38	25,64	7,69	17,94	76,93	56,42
15	Виконує нескладні доручення поза закладом	7,69	12,82	15,38	20,51	76,93	66,67
16	Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу	0	10,25	0	12,82	100	76,93
17	За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ	0	7,69	0	10,25	100	82,06
18	Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись	0	7,69	0	25,64	100	66,67
19	Бере на себе певні обов'язки	0	10,25	0	20,51	100	69,24
20	Виконує просту роботу без нагляду	0	15,38	7,69	23,07	92,31	61,55

У значної кількості дітей контрольної групи частково сформовані навички одягання та побутові навички, спостерігається велика залежність від вихователів. Зокрема, 48,73% вихованців потребують допомоги при одяганні та роздяганні; 35,9% – необхідний контроль ввечері при роздяганні і вранці при одяганні; 33,33% – самостійно не можуть застібнути одяг, який має гудзики; 30,78% – не завжди, коли одягають, намагаються допомогти; 25,6% – частково знають послідовність одягання певних частин одягу, шляхом спроб і помилок орієнтуються в грошових знаках; 23,07% – частково виконують певну роботу без нагляду; 20,5% – з допомогою вдягають та знімають шкарпетки і колготи, застібають ремінь, зав'язують пояс, зашнуровують взуття, частково користуються деякими побутовими приладами, з допомогою виконують прості доручення поза домом, частково беруть на себе певні обов'язки; 17,96% – з допомогою дорослого складають одяг, застилають ліжку, прибирають приміщення, інколи допомагають, коли дорослий попросить; 12,82% – самостійно не орієнтуються на вулиці.

В контрольній групі виявилось також багато дітей, у яких повністю не сформовані навички одягання та побутові навички. Зокрема, 82,06% вихованців не можуть піти в магазин і купити необхідну річ; 76,93% – не вміють користуватися телефоном і побутовими приладами, не знають елементарних правил безпеки, не орієнтуються на вулиці, самостійно не вміють переходити дорогу; 74,35% – самостійно не застібають ремінь і не зав'язують пояс; 69,24% – не беруть на себе ніяких обов'язків; 66,67% – не виконують доручень поза домом, не орієнтуються в грошових знаках; 61,55% – не виконують просту роботу без нагляду; 56,4% – самостійно не зашнуровують взуття, не виконують прибирання приміщень; 51,28% – не вміють застилати ліжку; 46,15% – не допомагають, коли їх попросять; 43,58% – не знають послідовності одягання певних частин одягу, самостійно не складають одяг; 41,02% – не застібають одяг, який має гудзики; 30,76% – самостійно вранці не одягається; 28,22% – потрібен постійний контроль ввечері при роздяганні.

Порівняємо результати формування соціально-побутових навичок у дітей експериментальної та контрольної груп (таблиці 3.11, 3.12).

Таблиця 3.11

Порівняння навичок прийому їжі та навичок особистої гігієни у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями після дослідного навчання, у%

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		е/г	к/г	е/г	к/г	е/г	к/г
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги	84,61	58,97	15,39	41,03	0	0
2	Легко користується виделкою	17,94	7,69	30,76	15,38	51,3	76,93
3	П'є з чашки, не проливаючи	92,3	64,1	7,7	35,9	0	0
4	Може принести собі попити	41,02	20,51	69,22	30,76	28,2	48,73
5	Може налити собі в чашку воду, компот	23,07	12,82	53,84	17,94	23,09	69,24
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі	15,38	5,12	51,28	43,58	33,34	51,3
7	Обслуговує себе за столом сам і їсть, не потребуючи особливої допомоги	64,1	48,71	30,78	38,47	5,12	12,82
8	Ріже ножем без значних труднощів	12,82	5,12	66,67	15,4	20,51	79,48
9	Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд	15,38	7,69	66,68	15,39	17,94	76,92
10	Чистить ножем овочі, фрукти	10,25	5,12	30,78	10,71	58,97	84,17
11	Дитина охайна	94,88	79,48	5,12	20,52	0	0
12	Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету	79,48	43,58	20,52	28,22	0	28,2
13	Старанно миє руки з милом	82,05	56,41	17,95	20,52	0	23,07
14	Самостійно витирає руки рушником	71,79	48,71	28,21	35,91	0	15,38
15	Знає і називає частини тіла	28,2	12,82	64,09	30,77	35,89	56,41
16	Без допомоги вмиває обличчя	92,3	69,23	7,7	15,39	0	15,38
17	Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку	58,97	46,15	76,91	15,39	17,94	38,46
18	Без супроводу приймає душ, готує все для купання	17,94	5,12	51,3	56,4	30,76	51,28
19	Самостійно витирає тіло після купання	69,23	30,76	20,52	33,35	10,25	35,89
20	Вміє причісуватись	79,48	46,15	7,7	10,27	12,82	43,58

Як видно з таблиць 3.11 і 3.12, в експериментальній групі в середньому вдвічі більше дітей, у яких сформовані соціально-побутові навички, тобто

вони їх виконують самостійно, послідовно, цілеспрямовано. Відповідно рівень самостійності у виконанні соціально-побутових навичок є значно вищим у дітей експериментальної групи.

Таблиця 3.12

Порівняння навичок одягання та побутових навичок у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями після дослідного навчання

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)		частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)		не сформована (не виконує)	
		е/г	к/г	е/г	к/г	е/г	к/г
1	Коли одягають, намагається допомогти	94,87	64,1	5,13	30,78	0	5,12
2	Знає послідовність одягання частин одягу	43,58	30,76	33,35	25,66	23,07	43,58
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи	89,74	69,23	10,26	20,52	0	10,25
4	Самостійно одягає і знімає певні речі	64,1	43,58	35,9	48,73	0	7,69
5	Застібає одяг, який має гудзики	43,58	25,65	28,22	33,33	28,2	41,02
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається	46,15	35,89	41,03	35,89	12,82	28,22
7	Самостійно складає одяг	58,97	38,46	25,65	17,96	15,38	43,58
8	Самостійно вранці одягається	56,41	33,33	33,34	35,91	10,25	30,76
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс	15,38	5,12	64,11	20,53	20,51	74,35
10	Зашнуровує взуття	43,58	23,07	33,35	20,52	23,07	56,41
11	Допомагає, коли попросять	58,97	35,89	30,78	17,96	10,25	46,15
12	Застилає ліжко самостійно	56,41	30,76	23,08	17,96	20,51	51,28
13	Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки	12,82	2,56	41,02	20,51	46,16	76,93
14	Виконує доручення (підмітає, мие підлогу, витирає пил і тощо)	56,41	25,64	12,83	17,94	30,76	56,42
15	Виконує нескладні доручення поза закладом	38,46	12,82	20,52	20,51	41,02	66,67
16	Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу	38,46	10,25	35,9	12,82	25,64	76,93
17	За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ	35,89	7,69	23,09	10,25	41,02	82,06
18	Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись	15,38	7,69	48,73	25,64	35,89	66,67
19	Бере на себе певні обов'язки	20,51	10,25	41,03	20,51	38,46	69,24
20	Виконує просту роботу без нагляду	35,89	15,38	33,35	23,07	30,76	61,55

В результаті дослідного навчання нами виявлено, що в сфері самообслуговування у дітей експериментальної групи спостерігається значний прогрес. Вони навчилися користуватися предметами побуту, знають і дотримуються послідовності певних дій. Найкраще в них розвинуті навички прийому їжі (діти вміють користуватися ложкою, частково виделкою, значна кількість дітей знає назви посуду та їх призначення («Ложкою їсти», «В чашку наливаемо чай. Щоб пити»), намагаються акуратно вживати їжу, наливати напої, більшість дітей відносять посуд, деякі намагаються допомогти іншим). Спостерігається більша самостійність в обслуговуванні себе за столом, хоча все-таки діти потребують допомоги вихователя у формі конкретних дій чи вказівок. Діти частково переносять свої знання у конкретні ситуації, при цьому вихователь має скеровувати їх. Вихованці стали більш самостійними, можуть перебувати деякий час без вихователя, дотримуючись дисципліни («Треба тихо сидіти», «Не можна кричати»).

Діти експериментальної групи вміють користуватися рушником, милом, зубною щіткою, знають їх призначення (але користування цими предметами гігієни є не власним бажанням, а скоріше вказівкою чи вимогою вихователя). Вихованці знають основні правила поведінки у ванній та спальній кімнатах: «Поводитися спокійно», «Не забирати чужого», «Ввічливо попросити» тощо. У спальній кімнаті діти самостійно роздягаються, складають одяг, але правильно це зробити можуть не всі, тому деякі при цьому потребують допомоги дорослого. Вони намагаються стежити за своїм одягом, більш акуратно ставляться. Вихованці стали більш охоче допомагати, коли попросять, виконують невелику роботу без нагляду, прості доручення. Більшого значення набувають заохочення у формі похвали та подяки.

В контрольній групі діти є більш пасивними, при виникненні труднощів одразу припиняють дії і чекають на допомогу дорослого. Це стосується таких соціально-побутових навичок, як користування столовими приборами, обслуговування себе за столом, приготування всього необхідного для купання, одягання та роздягання, складання одягу, шнурування взуття, застібання

гудзиків, застилання ліжка, прибирання приміщення, виконання певних доручень, користування побутовими приладами тощо.

Отже, порівняльний аналіз результатів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної групи показав, що реалізована у процесі дослідного навчання методика формування соціально-побутових навичок значно підвищує ефективність оволодіння дітьми цими навичками.

Узагальнення результатів виконання дітьми соціально-побутових навичок за показниками та критеріями, описаними в параграфі 2.1, дозволило визначити рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями до і після дослідного навчання

№ з/п	Рівень сформованості	Експериментальна група, у %		Контрольна група, у %	
		до	після	до	після
1.	Достатній	0	30,77	0	10,25
2.	Середній	38,46	53,85	41,02	48,71
3.	Низький	61,54	15,38	58,98	41,04

Як бачимо з показників таблиці 3.13, якщо на достатньому рівні соціально-побутовими навичками не оволодів ніхто з вихованців, то після дослідного навчання у 30,77% дітей експериментальної групи та 10,25% дітей контрольної групи спостерігається достатній рівень сформованості соціально-побутових навичок. Тобто в експериментальній групі втричі більше дітей знаходяться на цьому рівні. Ці діти виконують самостійно операції з напрямків: навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, побутові навички. У вихованців спостерігається зацікавленість до власної діяльності та дій інших дітей, вони можуть пояснити свою діяльність.

У 53,85% дітей експериментальної групи та 48,71% дітей контрольної групи соціально-побутові навички сформовано на **середньому рівні**. Діти цієї групи виконують дії непослідовно, потребують нагадування, підказки чи допомоги зі сторони дорослого при виконанні певних операцій; вони можуть самостійно виконувати деякі операції (знімати і одягати окремі елементи одягу, використовувати предмети гігієни, столові прибори тощо), але при цьому відмічається неохайність у виконанні дій.

15,38% дітей експериментальної групи та 41,04% дітей контрольної групи знаходяться на **низькому рівні** сформованості соціально-побутових навичок. Діти цієї групи потребують постійної допомоги дорослого, відтворення дій здійснюється «рука в руку» з дорослим і супроводжується покроковою інструкцією чи коментарем. Проте, діти експериментальної групи все-таки намагаються співпрацювати з дорослим при виконанні тої чи іншої навички, тобто виконують дії, які полегшують догляд за ними. Діти контрольної групи не співпрацюють з дорослим, не розуміють мети завдання, можуть поводити себе неадекватно. На цьому рівні знаходяться діти з тяжкими інтелектуальними порушеннями та діти з помірними інтелектуальними порушеннями, ускладненими різними порушеннями, які прийшли з неблагополучних сімей.

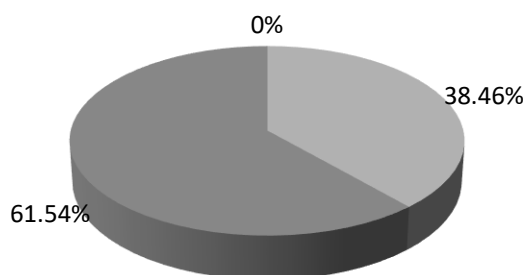
Отже, порівняння рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання показало ефективність запровадження спеціальної методики формування соціально-побутових навичок. Це підтверджується і динамікою розвитку соціально-побутових навичок, представленою на рис. 3.1.

Позитивні зміни в експериментальній групі були статистично достовірними ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність формувального дослідження (t-критерій Стюдента для незалежних вибірок). Порівнянню підлягали різниці між рівнями сформованості соціально-побутових навичок експериментальної та контрольної груп до і після дослідного навчання.

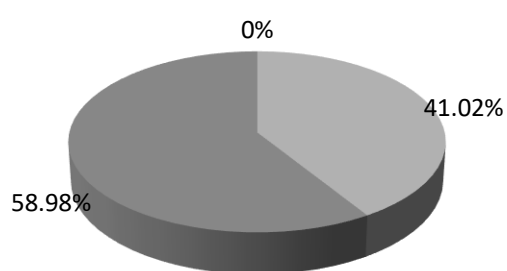
Рисунок 3.1

**Динаміка формування соціально-побутових навичок в
експериментальній та контрольній групах**

Експериментальна група

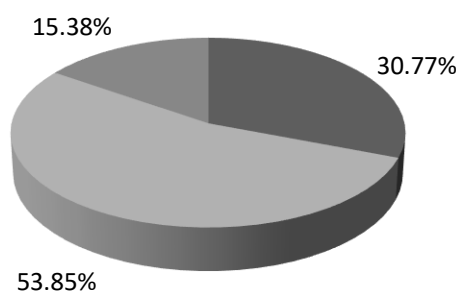


Контрольна група

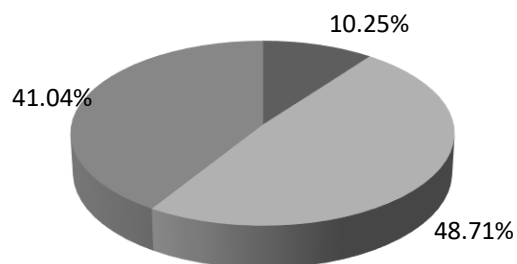


До навчання

Експериментальна група



Контрольна група



Після навчання

Достатній рівень
 Середній рівень
 Низький рівень

3.3. Підготовка вихователів як умова ефективного формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями

Робота з дітьми, які направляються у спеціальні дитячі будинки-інтернати, є надзвичайно важкою і напруженою. Вимагається створення спеціальних умов для здійснення дошкільного виховання, подальшого навчання, висока кваліфікація вихователів, довга наполеглива робота, яка б сприяла компенсації порушених функцій дитячого організму, формуванню соціально-побутових навичок, підготовці дитини до трудового навчання в майбутньому.

Аналіз стану корекційно-виховного процесу в спеціальних дитячих будинках для дітей-інвалідів свідчить про те, що не всі вихователі мають дефектологічну освіту, добре знають та усвідомлюють мету і завдання формування соціально-побутових навичок; багато вихователів ще не позбулися надмірної опіки по відношенню до дітей. Тому перед нами стояли два основних завдання:

- теоретична підготовка вихователів з проблеми формування соціально-побутових навичок (висвітлення даної тематики в сучасній психолого-педагогічній літературі, досвід розв'язання даної проблеми);
- підготовка до практичного розв'язання проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, озброєння вихователів новими методами та прийомами корекційно-виховної роботи.

Розв'язання цих завдань та визначення шляхів їх реалізації здійснено через такі форми методичної роботи: курси підвищення фахової кваліфікації, консультації, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, відкриті заняття, взаємовідвідування, самоосвіта, моделювання педагогічних ситуацій тощо.

На консультаціях були висвітлені такі теми:

- обстеження стану сформованості соціально-побутових навичок вихованців;

- спостереження за динамікою формування соціально-побутових навичок дітей;

- проведення занять із соціально-побутового орієнтування;

- особливості формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

З метою підвищення професійного рівня вихователів спеціальних дитячих будинків-інтернатів, на курсах підвищення фахової кваліфікації, у зміст науково-методичної роботи ми включили такі питання:

- проблема формування соціально-побутових навичок в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі;

- особливості психічного розвитку дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, які впливають на формування соціально-побутових навичок;

- організація та проведення занять із соціально-побутового орієнтування;

- формування навичок прийому їжі, особистої гігієни, одягання та побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями;

- використання ігор на заняттях із соціально-побутового орієнтування;

- види педагогічної допомоги і прийоми роботи з формування навичок самообслуговування;

- використання системи піктограм на заняттях із соціально-побутового орієнтування;

- використання вказівок та заохочення при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Наведемо текст доповіді для вихователів спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів на тему: «Використання вказівок та заохочення при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями». Доповідь побудована на основі занять формувального етапу дослідження.

Перш ніж приступити до роботи з формування соціально-побутових навичок необхідно: вибрати навичку, яку потрібно сформувати; розбити цю навичку на окремі складові; підібрати заохочення, яке може послужити стимулом до формування соціально-побутових навичок; організувати місце для занять. На цьому етапі ми розглянемо два основні моменти, від яких, залежить успіх занять із соціально-побутового орієнтування: пояснення дітям відносно того, що вони повинні зробити, і заохочення їх зусиль. Не варто використовувати складні пояснення; покажіть дитині, що і як треба робити, або, узявши її руку, проробляйте це разом з нею [9; 65; 71].

Діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями зазвичай віддають перевагу демонстрації, а не усним поясненням. Досить легко їх можуть збити з пантелику слова, особливо вказівки. Але працюючи у правильному напрямку скоро настає момент, коли можна обійтися одними словами, і звести нанівець сторонню допомогу. Можна полегшити завдання дитині, якщо їй пояснювати, показувати або допомагати. Що і в яких кількостях давати, залежатиме від можливостей дитини. Якщо прищеплюються базові навички дитині, якій важко розуміти мовлення, краще використовувати фізичне керівництво [9; 67].

Необхідно чітко сказати дитині, що треба зробити. Займаючись з нею, дорослий повинен чітко знати, чого від неї хоче. Іноді буває важко сформулювати словесну вказівку, щоб діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями зрозуміли, що їм потрібно робити. Щоб зробити вказівки більш ефективними, здатними полегшити дитині завдання, їх слід вимовляти повільно і тільки у той момент, коли дитина звертає свою увагу на дорослого. Привернути увагу вихованця завжди легше, якщо перед поясненням завдання вимовити його ім'я. Перш ніж почати, переконаєтеся, що він дивиться на вас: «Сергій, подивися на мене!».

Вказівка має бути простою. Якщо процес навчання побудований правильно, опис завдання складатиметься не більш, ніж з одного-двох речень. Вказівки повинні спрямовувати, а не відволікати, наприклад: «Оксана,

подивися, що я роблю!», «Витри руки рушником!», «Тепер спробуй ти!». У вказівках повинні використовуватися слова, які дитина розуміє. Іноді можна знайти простіше слово для пояснення того, що мається на увазі. У будь-якому випадку, якщо частину завдання дитина виконати не може, необхідно себе запитати, чи дійсно вона розуміє, що їй треба зробити.

Якщо здається, що діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями ще не розуміють смислу вказівки, доведеться спростити її, підібравши інші слова або навіть змінивши вимоги завдання. Підібравши вказівку, здатну забезпечити успішне виконання завдання, потрібно зупинитися на ній, щоб бути послідовними.

Проте навіть найчіткіші вказівки – це тільки слова, а одних слів іноді не досить. Разом із словесним поясненням необхідної дії, саму дію потрібно продемонструвати. Дитині показують, що їй треба зробити. Часто саме демонстрація краще всього допомагає зрозуміти, чого від неї хочуть. Словесна вказівка «посилається» у багато разів, якщо до неї додати чітку демонстрацію. У дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями розвинена здатність до наслідування, тому вони зможуть імітувати дії дорослих.

Не показують відразу усі дії, запам'ятати їх дітям буде занадто важко. Замість цього демонструють кожен крок, який їм потрібно зробити. Якщо шляхом наслідування діти будуть добре засвоювати ці окремі дії, можна почати демонструвати більші кроки, переходячи на той етап, який дитина реально зуміє здолати. У міру опанування навички, демонстрація стає усе менш необхідною. Поступово і словесні вказівки можна буде скорочувати, доводячи їх до підказок, як наприклад: «А тепер взяти мило», «Спочатку шкарпетки». Це поступовий процес, який може тривати досить довго, залежно від успіхів дитини.

Спочатку завдання виконують разом з дитиною. Після пояснення і показу беруть своїми руками її руки і виконують разом з нею усі дії. На початковому етапі формування певної соціально-побутової навички вихователь виконує керуючу роль, дитині при цьому відводиться роль пасивного учасника. Але

після двох або трьох таких активних дій з її руками починають поступово зменшувати допомогу. Нехай дитина все більш самостійно приймає участь у виконанні завдання. Наприклад, при навчанні дитини їсти ложкою, можна не так міцно тримати її руку і не так впевнено направляти її до рота; надалі дитина навчиться самостійно виконувати цю дію.

Проте, для успішної роботи із формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями потрібно застосовувати показ, фізичну допомогу тільки разом із словесним поясненням, і на протязі того часу, скільки необхідно дитині. Щоб перейти до формування наступної навички, необхідно з'ясувати, чи успішно діти виконують попередню дію. Якщо вони ще потребують показу, то необхідно все-таки ще зупинитись на цій навичці. Потрібно закінчувати заняття на позитивному моменті, давши дітям виконати завдання, яке у них добре виходить.

Необхідно налаштуватися на поступове вдосконалення дій дітей, починаючи з перших спроб, і перетворення їх в те, що потрібно. Приступаючи до занять, можна спочатку винагородити дитину навіть за те, що вона просто пішла на заняття, потім заохотити виконання простої вказівки («Подивися, що я роблю»). Через деякий час, пригощання буде для того, щоб заохотити її зусилля у певному завданні. Посилювати свої вимоги потрібно поступово. Якщо учора для того, щоб виконати певну дію, дитині необхідна була допомога, сьогодні краще всього почати саме з цього місця. Можна пригостити чимось смачним і похвалити відразу, після першого успіху, який дістанеться зі значними зусиллями.

Успішне формування соціально-побутових навичок – процес повільний і поступовий. Попросіть дитину виконати завдання трохи краще, заохочуйте її успіх відповідним чином і поступово почніть помалу ускладнювати завдання.

Необхідно переконатися, що заохочення дійсно заохочують дитину. Ласощі не будуть досить ефективні, якщо вони пускаються в хід відразу після обіду. Іграшки будуть не так цікаві, коли вони виступають заохоченням незабаром після того, як вона гралася з ними. Важливо, щоб дитина дійсно

хотіла і передчувала отримання нагороди. Крім того, заохочення добре спрацьовує, якщо дитина отримує його тільки тоді, коли заробила. Не слід також ставити успіхи дитини в залежність від винагороди, якої не можна позбавити її у разі невдачі. Наприклад, якщо пообіцяти у винагороду прогулянку, навіть при невиконанні завдання, дитина все-одно піде з іншими вихованцями гуляти. Вибирають таке заохочення, яке, залежно від ситуації, або застосовують, або ні. Якщо після декількох спроб дитини виконати намічену частину завдання не виходить, вихователь переконується, що ця дія дитині поки не під силу, доведеться розбити її на ще менші частини. В той же час варто повернутися небагато назад, до легшого завдання. Кожне заняття потрібно починати із вміння, яким дитина вже оволоділа, а потім переходити до навчання нового. Заохочують правильну поведінку вихованця відразу після того, як він її продемонструє; він має розуміти, що не доб'ється уваги вихователя, якщо буде дивитися у вікно, бігати по кімнаті, гратися предметами.

У міру засвоєння нової навички дитина зазвичай все менше потребує заохочень, і можна поступово відмовитися від більшості з них – ласощів, улюблених іграшок, занять. Надалі, лише похвала і відчуття опанування навички стимулюватимуть її при виконанні необхідних дій. Відмовлятися від нагород необхідно поступово, шляхом збільшення кількості завдань, які треба виконати для отримання заохочення. Хвалити потрібно завжди, коли дитина робить спробу чомусь навчитися чи застосовувати вміння на практиці.

Необхідно перевіряти, чи починає дитина поступово виконувати все більшу частину завдання, чи робить вона це краще. Якщо при навчанні певній соціально-побутовій навичці труднощі виникають відразу, або спочатку справа йде добре, але незабаром з'являються проблеми, можливо причина в тому, що: дитина не володіє необхідними базовими навичками; вибрана навичка не відповідає рівню розвитку та інтересам дитини; не вдається привернути увагу дитини; заняття відбувається у невідповідний час, наявні відволікаючі чинники; заняття починається зі складного для дитини етапу; вказівки є складними та

нечіткими; недостатньо надається допомога при формуванні навички; недостатньо часто дитину заохочується; занадто тривале заняття.

Насамперед потрібно вибрати одну навичку і почати працювати у напрямку її формування. Тільки після цього можна приступити до формування наступної навички. Безперервність корекційно-виховного процесу є неодмінною умовою успіху, головним чином, при навчанні навичкам самообслуговування, особливо вмінню користуватися туалетом. Дитина, яка вчиться самостійно їсти, одягатися або митися, розгубиться, якщо в певні дні вихователь терпляче допомагатимете їй вчитися, а в інших – буде робити все за неї поспіхом.

Бувають ситуації, коли посеред заняття дитина з помірною чи важкою розумовою відсталістю починає плакати і розкидати посібники. У цьому випадку своєю поведінкою дитина намагається щось сказати; важливо при цьому з'ясувати, в чому причина такої поведінки і правильно прореагувати, можливо вона: втомилася (заняття триває занадто довго, і в цьому випадку треба знайти завдання, яке дитина зможе легко виконати і завершити заняття); гнівається (дитина хотіла виконати завдання по-своєму, а вихователь демонструє інший спосіб, при цьому необхідно заспокоїти дитину, і пояснити об'єктивність цього способу виконання); передчуває невдачу у виконанні завдання (у такому випадку потрібно запропонувати трохи легше завдання, і продовжити заняття). Не потрібно забувати, що навчання навичкам є чимось новим для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, і можливо, вони здивовані, що вихователь більше не робить за них ті дії, які робив раніше. Необхідно максимально спростити для них завдання, уповільнювати темп, часто повертатися до минулого.

Узагальнюючи результати дослідного навчання, нами були сформульовані методичні поради для вихователів спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів щодо формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Наведемо їх.

1. Для розвитку соціально-побутових навичок необхідні тривалі та систематичні вправи.
2. Не потрібно надмірно опікати вихованців.
3. Необхідно пам'ятати: те, що дитина сьогодні робить за допомогою дорослого – завтра може зробити сама.
4. Дитина має розуміти, що від неї хочуть, що вона має зробити і навіщо. Інструкції повинні бути доступні, чіткі, зрозумілі.
5. Необхідно орієнтуватися в процесі формування соціально-побутових навичок на здатність до наслідування.
6. Разом із словесним поясненням використовувати демонстрацію відповідної дії.
7. Якщо дитина не може виконати певну дію, її необхідно поділити на кілька простих дій.
8. Формувати навички в процесі активної предметно-практичної діяльності дітей і застосовувати їх в різноманітних соціально-побутових ситуаціях.
9. Використовувати індивідуальні характеристики розвитку соціально-побутових навичок дітей.
10. Формувати побутову самостійність на позитивному емоційному фоні.
11. Використовувати на заняттях із соціально-побутового орієнтування ігрові форми роботи.
12. Проводити навчання не лише на спеціально організованих заняттях, але й в процесі повсякденної діяльності, під час режимних моментів.

Можемо зробити висновок, що систематичне проведення науково-методичної роботи сприяє покращенню теоретичної та практичної підготовки педагогічного персоналу спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів, підвищенню їх професійного рівня, дозволяє заповнити можливі прогалини у знаннях щодо проведення корекційно-виховної роботи. У нашому науковому дослідженні відповідна робота була необхідною умовою формування

соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Висновки до розділу 3

Таким чином, узагальнюючи результати формувального експерименту можна зробити наступні висновки.

У розробленій навчальній програмі з соціально-побутового орієнтування для підготовчого та 1-4 класів дітей з помірними інтелектуальними порушеннями було оновлено зміст, визначено спрямованість корекційно-розвивальної роботи, що сприяло більш ефективному формуванню соціально-побутових знань та навичок у цієї категорії дітей.

Застосування спеціальної методики формування соціально-побутових навичок дозволило суттєво підвищити рівні сформованості цих навичок у дітей експериментальної групи. Спеціальна організація корекційно-виховної роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями сприяла також збільшенню кількості вихованців, у яких спостерігалось позитивне ставлення до самообслуговування. Використання індивідуальних характеристик сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями сприяло більш успішному розвитку соціально-побутових навичок та переведенню їх у стійкі звички.

Процес формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями досить тривалий та складний. Разом із словесним поясненням необхідної дії, їм необхідна демонстрація самої дії. Часто саме демонстрація краще всього допомагала зрозуміти, чого від них хочуть. У дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями розвинена здатність до наслідування, тому вони можуть імітувати дії дорослих, саме на цю особливість ми орієнтувалися у роботі із формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей. Не є доцільним показувати відразу усі дії, запам'ятати їх дітям було занадто важко. Замість цього демонстрували

кожен крок, який їм потрібно зробити. Коли шляхом наслідування діти добре засвоювали ці окремі дії, починали демонструвати більші кроки, переходячи на той етап, який вони реально зуміють здолати. На початку допомагаючи дітям виконувати певні дії, вихователі переходять до зменшення надання допомоги, надалі відмовляючись від неї, прагнучи виховати самостійність у застосуванні соціально-побутових навичок. Використовуючи у процесі роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями методично продуману послідовність дій можна домогтися більш успішного засвоєння відповідних соціально-побутових навичок.

Систематичне пізнання піктограм дозволяє впорядкувати і доповнити наявні знання дітей, розвивати мовленнєву сферу, полегшити формування соціально-побутових навичок. Вивчення піктограм всіма дітьми групи, а не лише тими, у яких значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, сприяє розвитку розуміння та взаємодопомоги у колективі вихованців.

Спеціальна підготовка вихователів до роботи з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями сприяє більш ефективному проведенню корекційно-виховної роботи в спеціальних закладах.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями дало змогу дійти таких висновків.

1. Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що, незважаючи на важливість розвитку самообслуговуючої діяльності у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, питання формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей є недостатньо дослідженим. У той же час соціально-побутова діяльність вихованців є першим етапом формування трудових дій і сприяє їх соціальній адаптації. Основою її є сукупність життєво значимих знань, практичних вмінь, навичок, що визначають поведінку суб'єкта у повсякденній діяльності. Визначено, що соціально-побутові навички формуються лише шляхом тривалого та систематичного навчання й тренування.

2. Вивчення стану проблеми у практиці роботи спеціальних дитячих будинків-інтернатів показало відсутність систематичного цілеспрямованого керівництва процесом формування соціально-побутових навичок, внаслідок чого здійснюється недостатній корекційний вплив на розвиток дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що результативність навчання та виховання цієї категорії дітей залежить від дотримання таких умов: необхідність планування роботи у відповідності з індивідуальними особливостями та потребами дитини в різні періоди життя; систематичність та послідовність формування знань, вмінь, навичок, що передбачають досягнення дитиною конкретного результату; покрокове формування та словесний супровід дій; сприяння емоційно позитивному та свідомому відношенню вихованців до побутових дій, які дозволяють зменшити їх залежність від оточуючих людей; застосування різних видів педагогічної допомоги; наступність у роботі педагогічного, медичного та обслуговуючого

персоналу; постійність вимог з боку дорослих; використання реальних предметів як засобів наочності; наявність в дитячому будинку кімнат, які відповідають призначенню певної зони (кухонна, житлова, санітарно-гігієнічна тощо).

3. Визначено та охарактеризовано компоненти соціально-побутової діяльності дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями: когнітивно-комунікативний (розуміння мети діяльності, актуалізація необхідного досвіду, відтворення відповідних знань, бажання засвоювати соціально-побутові навички, вміння прокоментувати свої дії під час виконання, розповідь про виконану дію, ввічливе спілкування у повсякденній діяльності) та практично-діяльнісний (правильна послідовність виконання дій, бажання себе обслуговувати, надання допомоги іншим, контроль за результатом діяльності).

4. Результати констатувального експерименту з дослідження рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями виявилися такими: достатній рівень – 26,2%, середній рівень – 40,47%, низький рівень – 33,33%. Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити особливості формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей: загалом вихованці на недостатньому рівні володіють соціально-побутовими навичками (у більшості дітей діагностується середній та низький рівень); спостерігається відсутність самостійності та послідовності у виконанні соціально-побутових дій; значна залежність від дорослих; досить тривалий період при формуванні соціально-побутових навичок залишається необхідним стимулювання дитини з боку дорослого. Проведений констатувальний експеримент виявив і недостатню методичну підготовку та готовність вихователів до формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей.

5. Теоретичний та практичний аналіз проблеми дослідження, результати констатувального експерименту дозволили розробити та апробувати у процесі формування експерименту: навчальну програму із «Соціально-побутового

орієнтування» для підготовчого та 1-4 класів дітей з помірними інтелектуальними порушеннями; спеціальну методику, яка передбачала формування навичок прийому їжі, особистої гігієни, одягання, роботи у побуті, і полягала у визначенні наявного рівня розвитку певної навички, найближчих етапів з її формування, необхідної допомоги, формування навички шляхом тренувальних вправ в середині кожного етапу, самостійному виконанні певної дії та закріпленні навички у повсякденній діяльності. У формувальному експерименті також визначалася ефективність використання системи піктограм як засобу невербальної комунікації при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями, у яких мовлення значно недорозвинене або повністю відсутнє. У процесі дослідження доведено, що використання піктограм у роботі з цією категорією дітей сприяє більш ефективному формуванню соціально-побутових навичок, швидшому засвоєнню правил поведінки і перетворенню їх у стійкі поведінкові звички.

6. Впровадження розробленої спеціальної методики дозволило значно підвищити рівні сформованості соціально-побутових навичок дітей експериментальної групи. Це проявилось у збільшенні в три рази кількості дітей з достатнім рівнем сформованості соціально-побутових навичок. У більшості дітей експериментальної групи підвищився рівень самостійності у виконанні соціально-побутових навичок, відбулись певні зрушення в оволодінні етапністю виконання самообслуговуючих дій, спостерігається зацікавленість до власної діяльності. Також відмічається позитивна динаміка просування індивідуальних показників кожної дитини в сфері самообслуговування.

7. Визначено, що проведення науково-методичної роботи з метою підготовки вихователів дитячих будинків-інтернатів до практичного розв'язання проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, озброєння їх новими методами та прийомами корекційно-виховної роботи сприяє більш ефективному формуванню цих навичок у вихованців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрієнко В. І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Володимир Іванович Андрієнко. – К., 1994. – 23 с.
2. Антропова М. В. Основы гигиены учащихся / М. В. Антропова. – М. : Просвещение, 1971. – 208 с.
3. Артемова Л. В. Виховання поведінки дітей в іграх / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Радянська школа, 1964. – 30 с.
4. Бабушкина А. В. Особенности обучения имбецилов наглядно-конструктивным операциям / А. В. Бабушкина // Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта / под ред. А. Р. Маллера, Г. В. Цикото. – М. : Б.И., 1978. – С. 26-35.
5. Баряева Л. В. Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью / Л. В. Баряева, В. И. Липакова, Е. Т. Логинова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 120с.
6. Бирюкова М.В. Роль игры в воспитании детей-имбецилов дошкольного возраста / М.В. Бирюкова // Дефектология. – 1971. – № 3. – С.68-72.
7. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Лидия Ильинична Божович. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.
8. Бондарь В. И. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду / В. И. Бондарь, И. Г. Еременко // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 36-42.
9. Бейкер Б. Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Б. Л. Бейкер, А. Д. Брейтман. – М. : Теревинф, 2000. – 320 с.
10. Былино М. В. Познаем мир в играх, звуках и красках : пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего возраста / М. В. Былино, Ю. В. Захарова, О. В. Клезович. – Минск : Харвест, 2006. – 94с.

11. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.
12. Варенова Т. В. Обучение навыкам общения детей с интеллектуальной недостаточностью на основе альтернативных средств коммуникации / Т. В. Варенова, П. А. Ливс // Современная теория и практика специального образования : сб. научн. трудов : в 3 ч. – Ч. 2. – Минск, 2006. – С. 6-15.
13. Василевская В. Я. Педагогическое изучение глубоко отсталых детей / Вера Яковлевна Василевская // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1960. – С. 65-76.
14. Ватажина А. А. Трудовое обучение умственно отсталых подростков в детских домах / А. А. Ватажина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1960. – С. 76-82.
15. Ватажина А. Организация, планирование и учет учебно-воспитательной работы / А. Ватажина, И. Зелингер, О. Берсон // Организация воспитательной работы с умственно отсталыми детьми в домах-интернатах Министерства социального обеспечения / под ред. А. Ватажиной. – М. : ЦИЭТИН. – 1969. – С. 36-49.
16. Ватажина А. А. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4-х до 10-ти лет / А. А. Ватажина, Н. С. Малинкин. – М. : ЦИЭТИН, 1971. – 79 с.
17. Введение в историю олигофренопедагогики / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : Лыбедь, 1996. – 146 с.
18. Висоцька А. М. Формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів : наук.-метод. посібник / Алла Михайлівна Висоцька. – Слов'янськ : Вид. СГД Маторін Б. І., 2004. – 51 с.
19. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 306 с.

20. Вопросы олигофренопедагогики / под ред. Х. С. Замского. – М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1972. – 136с.
21. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Прокопенко. – К. : Радянська школа, 1990. – 368 с.
22. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : книга для учителя / под ред. Воронковой В. В. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
23. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов : пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. – Минск : НИО, 2007. – 216 с.
24. Воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей и воспитателей (из опыта работы) / под ред. В. Ф. Мачихиной. – М. : Просвещение, 1980. – 62с.
25. Выгодская Г. Л. Об игровых действиях умственно отсталых детей / Г. Л. Выгодская, Н. Д. Соколова // Дефектология. – 1972. – № 5. – С.66-70.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 368 с.
27. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.
28. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник / Олексій Вікторович Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
29. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / Олексій Вікторович Гаврилов. – К., 1998. – 17 с.
30. Гаврилушкина О. П. К вопросу об эстетическом воспитании в детском саду для детей с нарушением интеллекта / Ольга Петровна Гаврилушкина // Воспитание аномальных детей в дошкольных

- учреждениях / под ред. Н. Г. Морозовой. – М. : Просвещение, 1978. – С. 87-95.
31. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
32. Гіренко Н. А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі : метод. посібник / Ніна Андріївна Гіренко. – Слов'янськ, 2002. – 130 с.
33. Гладкая В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся младших классов вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / Валентина Владимировна Гладкая. – Минск : АПО, 2002. – 230 с.
34. Головина Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков / Татьяна Николаевна Головина // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 95-122.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
36. Гуревич И. С. Опыт организации специальных учреждений для глубоко умственно отсталых детей / И. С. Гуревич // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1960. – С. 40-48.
37. Деева З. Организация детского коллектива в интернате / Зинаида Деева // Организация воспитательной работы с умственно отсталыми детьми в домах-интернатах Министерства социального обеспечения / под ред. А. Ватажиной. – М. : ЦИЭТИН. – 1969. – С. 98-104.
38. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр / Овид Декроли // История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1986. – С. 419-427.

39. Демьяненко Т. В. Развитие моторики детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Демьяненко // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 37-49.
40. Дементьева Н. Ф. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / Н. Ф. Дементьева, Г. В. Цикото, Т. Н. Исаева // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 63-67.
41. Дети с отклонениями в развитии : метод. пособ. (Автор-состав. Н. О. Шматко). – М. : Аква-РИУМ ЛТД, 2001. – 128 с.
42. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
43. Дмитрієва І.В. Особливості проведення екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі / І. В. Дмитрієва, Н. А. Гіренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – № 23 (234). – С. 15-20.
44. Дмитрієва І.В. Управління розвитком педагогічної системи спеціальної загальноосвітньої школи / І. В. Дмитрієва, Г. М. Уманець // Актуальні питання корекційної освіти : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП. «Медобори-2006», 2010. – Вип. І. – С. 134-139.
45. Дошкольная педагогика : учебное пособие / В. И. Ядешко, Ф. А. Сохин, Т. А. Ильина и др. ; под ред. В. И. Ядешко, Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1986. – 415 с.
46. Дробот Л. Виховання санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжних шкіл-інтернатів / Людмила Дробот // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 30-32.
47. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей / Людмила Дробот // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С.39-41.

48. Дробот Л. С. Соціально-побутове орієнтування учнів допоміжної школи : посібник для вчителя / Л. С. Дробот, Г. М. Мерсіянова. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.
49. Дульнев Г. М. Актуальные вопросы работы с глубоко отсталыми детьми / Григорий Митрофанович Дульнев // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед.наук, 1960. – С. 5-15.
50. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / Григорий Митрофанович Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
51. Екжанова Е. А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 66-69.
52. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / Иван Гаврилович Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 327 с.
53. Жидкова Л. А. Из опыта обучения глубоко отсталых детей во вспомогательной школе / Л. А. Жидкова // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед.наук, 1960. – С. 116-130.
54. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе : рабочая книга родителей / София Давыдовна Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 56 с.
55. Зак Г. Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 52-59.
56. Замский Х. С. Из истории призрения, воспитания и обучения глубоко отсталых детей / Х. С. Замский // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед.наук, 1960. – С. 15-29.

- 57.Замский Х. С. История воспитания и обучения умственно отсталых детей / Хананий Самсонович Замский. – М. : Просвещение, 1966. – 158 с.
- 58.Зинкевич-Евстигниева Т. Д. Как помочь особому ребенку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигниева, Л. А. Нисневич. 3-е изд. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 128 с.
- 59.Зубрилин Ю. К. Совместная работа педагогов и врачей в учреждениях для глубоко умственно отсталых детей / Ю. К. Зубрилин // Дефектология. – 1971. – № 2. – С.30-34.
- 60.Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – 2-е изд. – М. : Экзамен, 2004. – 160с.
- 61.Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта / под ред. М.И. Кузьмицкой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1978. – 67 с.
- 62.Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Дмитрий Николаевич Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
- 63.Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
- 64.Катаева А. А. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева // Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М. : Педагогика, 1991. – С. 4-13.
- 65.Кислякова Ю. Н. Учимся самостоятельности: 1-й год обучения: учеб. пособие для детей с тяжелой формой умственной отсталости : в 2 ч. / Юлия Николаевна Кислякова. – Минск : Нар. Асвета, 2002. – Ч. 1. – 56 с.
- 66.Кислякова Ю. Н. Учимся самостоятельности: 1-й год обучения: учеб. пособие для детей с тяжелой формой умственной отсталости : в 2 ч. / Юлия Николаевна Кислякова. – Минск : Нар. Асвета, 2002. – Ч. 2. – 39 с.

- 67.Кислякова Ю. Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов для дошкольного и младшего школьного возраста : пособие для учителя-дефектолога / Юлия Николаевна Кислякова. – М. : Владос, 2004. – 48 с.
- 68.Коган О. В. Формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Вікторівна Коган. – К., 2006. – 206 с.
- 69.Коноплястая С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Светлана Юрьевна Коноплястая. – М., 1991. – 17 с.
- 70.Коррекционная педагогика : основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. завед. / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов и др. – 3-е изд., доп. – М : Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
- 71.Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 392 с.
- 72.Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с интеллектуальными и двигательными нарушениями развития : программа и метод. рекомендации / Ю. В. Жаврид. – Минск : НИО, 2000. – 73 с.
- 73.Котирло В. К. Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку / В. К. Котирло, О. І.Кульчицька. – К. : Радянська школа, 1963. – 54 с.
- 74.Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
- 75.Кузьмицкая М. И. Из опыта работы специальной школы-интерната для глубоко отсталых детей / Мария Игнатьевна Кузьмицкая // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед.наук, 1960. – С.49-65.

76. Кузьмицкая М. И. К вопросу о социальной и трудовой реабилитации детей и подростков с глубокими поражениями центральной нервной системы / Мария Игнатьевна Кузьмицкая // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. – М. : Изд-во академии пед.наук, 1974. – С. 125-135.
77. Кузьмицкая М. И. Подготовка к практической жизни олигофренов в степени имбецильности (бытовая и социальная адаптация) / Мария Игнатьевна Кузьмицкая // Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 89-90.
78. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми / Эва Кулеша // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 65-68.
79. Куцепалова И. А. Индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения ребенка с тяжелыми нарушениями интеллекта / И. А. Куцепалова, В. И. Козловская, И. Ю. Косарева // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 78-87.
80. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие / Виктор Васильевич Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
81. Левченко И. Ю. Патопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ирина Юрьевна Левченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
82. Лещинская Т. Л. Помощь детям с особенностями развития в условиях диагностико-реабилитационного центра / Т. Л. Лещинская, Т. П. Кунцевич // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 37-52.
83. Лещинская Т. Л. Развитие эмоциональной сферы у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности / Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28-39.
84. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / Владимир Александрович Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

85. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Владимир Иванович Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 390 с.
86. Лурье Н. Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье / Нина Борисовна Лурье. – М. : Педагогика, 1972. – 54 с.
87. Луцкина Р. К. К вопросу о диалогической речи глубоко умственно отсталых детей / Р. К. Луцкина // Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта / под ред. А. Р. Маллера, Г. В. Цикото. – М. : Б.И., 1978. – С. 20-26.
88. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учебн. пособие для студент. высш. пед. учебн. заведений / Александр Рувимович Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с.
89. Маллер А. Р. Особенности устной речи глубоко умственно отсталых детей / Александр Рувимович Маллер // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под ред. М.И. Кузьмицкой. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1974. – С. 70-75.
90. Маллер А. Р. Пути улучшения устной речи детей-имбецилов / Александр Рувимович Маллер // Вопросы изучения и обучения глубоко умственно отсталых учащихся вспомогательной школы. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР. – Вип. II. – 1976. – С. 14-20.
91. Маллер А. Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / Александр Рувимович Маллер // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 28-34.
92. Маллер А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
93. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
94. Мамічева О. В. Психологічні особливості формування навичок самообслуговування в учнів молодших класів допоміжної школи :

- автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.08 / Олена Володимирівна Мамічева. – К., 2000. – 18 с.
95. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате / Валентина Федоровна Мачихина ; под редакцией В. П. Проторова. – М. : Просвещение, 1978. – 123 с.
96. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет / под ред. М. И. Кузьмицкой, А. А. Ватажиной. – М. : Просвещение, 1971. – 74 с.
97. Миронова С. П. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова, О. С. Форнальчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 156 с.
98. Миронова С. П. Реалізація індивідуального підходу до дітей з вадами інтелекту у процесі навчання / С. П. Миронова, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – 28 с.
99. Мишина Г. А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога, воспитывающего ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития : метод. рекомендации / Галина Александровна Мишина // Дефектология . – 2001. – № 1. – С. 60-64.
100. Моржина Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Елена Вячеславовна Моржина. – М. : Теревинф, 2006. – 40 с.
101. Морозова Н. Г. Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста / Наталья Григорьевна Морозова // Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1984. – С. 17-30.
102. Навчальний план та програми для класів глибоко розумово відсталих дітей складені працівниками відділу дефектології науково-

- дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти УРСР. – К. : М-во соціального забезпечення УРСР, 1964. – 134с.
103. Навчально-виховна робота в спеціальних школах. – К. : Радянська школа, 1959. – 129с.
104. Навчально-виховна робота в спеціальних школах. Для глухонімих та розумово відсталих дітей. – К. : Радянська школа, 1960. – Вип. I. – 135с.
105. Навчально-виховна робота в спеціальних школах. Для глухонімих та розумово відсталих дітей. – К. : Радянська школа, 1960. – Вип. II. – 135с.
106. Навчання дітей з важкими розумовими вадами : посіб. для учителів ; пер. з польськ. – Л. : Галицька вид. спілка, 2001. – 155 с.
107. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями : теоретические основы и практический опыт / пер. со шведск. А. Львовского; ред. и автор предисл. К. Грюневальд. – СПб. : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2003. – 144 с.
108. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей / М. М. Нудельман. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – 64 с.
109. Обучение во вспомогательной школе : лекции по олигофренопедагогике / ред. кол. : Н. П. Долгобородова [и др.]. – М. : Просвещение, 1973. – 135с.
110. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажниковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2007. – 181 С.
111. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития: учеб. пособие / Б. П. Пузанов, Н. П. Конаева, Б. Б. Горскин. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
112. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и

- родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. – 144 с.
113. Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка / ред.кол. : М. Н. Перова (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1981. – 104 с.
114. Обучение и воспитание умственно отсталых детей. Опыт работы учреждений для глубоко умственно отсталых / под ред. Т. М. Дульнева, М. И. Кузьмицкой. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 152с.
115. Оздоровительная и воспитательная работа в доме ребенка : книга для работников дома ребенка / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Э. Л. Фрухт. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
116. Омелянович І. Формування просторового орієнтування у дітей з порушеннями розумового розвитку / Ірина Омелянович // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С. 16-19.
117. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми детьми в домах-интернатах / под ред. А. А. Ватажиной. – М. : ЦИЭТИН, 1969. – 131 с.
118. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи / за ред. В. Ю. Мартинюка, С. М. Зінченко. – К. : Інтермед, 2005. – 415 с.
119. Основні напрямки виховної роботи з формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів : метод. посібник / А. М. Висоцька, Ю. Ю. Івашина. – Черкаси, 2003. – 32 с.
120. Основні напрямки санітарно-гігієнічного навчання і виховання учнів шкіл-інтернатів : методичні рекомендації / укл. Б. С. Кобзар, С. П. Постовойтов, Л. С. Дробот. – К. : ІСДО, 1995. – 28с.
121. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. проф. А. И. Дьячкова. – М. : Просвещение, 1965. – 343с.
122. Осокина Л. И. Работа по развитию речи детей-имбецилов / Л. И. Осокина, Я. Г. Юдилевич // Дефектология. – 1978. – № 4. – С.82-83.

123. Островська Л. Ф. Виховання культури поведінки дошкільників / Людмила Федорівна Островська. – К. : Радянська школа, 1975. – 120 с.
124. Отбор детей во вспомогательные школы / под ред. С. Д. Забрамной. – М. : Просвещение, 1971. – 96 с.
125. Павлова Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 26-33.
126. Павлова Н. П. Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 40-45.
127. Пакулова В. М. Методика преподавания природоведения / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
128. Певзнер М. С. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей / Мария Семеновна Певзнер // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1960. – С. 29-40.
129. Певзнер М. С. К вопросу клинической характеристики глубоких форм олигофрении / М. С. Певзнер, В. М. Явкин // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1974. – С. 101-115.
130. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Борис Израилевич Пинский. – М. : Педагогика, 1985. – 126 с.
131. Питерси М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии : в 7-ми кн. / М. Питерси, Р. Трилор. – М. : Ассоциация Даун Синдром, 2001. – Кн. 7. : Самообслуживание и социальные навыки. – 80 с.
132. Полонская Р. М. Воспитание первоначальных навыков самообслуживания у детей-имбецилов младшего возраста / Р. М. Полонская // Специальная школа. – 1961. - № 5. – С.48-51.

133. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
134. Попадич М. Ф. Труд как коррекционное средство воспитания имбецилов: автореф. дисс... на соискание учен. степени канд. пед. наук / Михаил Федорович Попадич. – М., 1967. – 17 с.
135. Поперечная Л. Н. Роль психолого-педагогической характеристики глубоко умственно отсталых детей дошкольного возраста в дифференциации контингента домов-интернатов / Л. Н. Поперечная // Проблемы медико-социальной помощи инвалидам и престарелым в домах-интернатах / под ред. Н. Ф. Дементьевой. – М. : ЦИЭТИН. – 1986. – С. 146-154.
136. Поперечная Л. Н. Вопросы отбора детей в дома-интернаты системы социального обеспечения / Л. Н. Поперечная, Н. Ф. Дементьева, Е. Н. Табунова // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 3-6.
137. Пособие по воспитанию и обучению умственно отсталых детей в детских домах Министерства социального обеспечения. – М. : М-во социального обеспечения. Упр. трудового и бытового устройства инвалидов, 1962. – 188 с.
138. Програма з соціально-побутового орієнтування для 5-10 класів спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей (допоміжна школа). – К. : МОН, 2009. – 31 с.
139. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / под ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бабнева. – М. : Наука, 1976. – 368 с.
140. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / под ред. В. Г. Петровой. – М. : АПН СССР, 1986. – 101 с.
141. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузеной. – М. : Педагогика. – 1990. – 264 с.

142. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : ТОВ «Поліпром», 2006. – 156 с.
143. Розум Л. Г. Индивидуально-ориентированное коррекционное обучение детей с тяжелой формой умственной отсталости / Л. Г. Розум // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 20-28.
144. Рубинштейн С. Я. О воспитании привычек у детей / Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 39 с.
145. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / Сусанна Яковлевна Рубинштейн – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
146. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью : учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек ; пер. с польск. – СПб : Речь, 2006. – 276 с.
147. Русских В. В. Олигофрении и смежные формы / В. В. Русских. – М. : Медицина, 1969. – 96 с.
148. Савіцька Г. Особливості розвитку морально-етичної поведінки в учнів допоміжних шкіл / Галина Савіцька // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 29-32.
149. Савіцька Г. І. Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Галина Іванівна Савіцька. – К., 2007. – 20 с.
150. Селецкий А. И. Психология и психопатология слабоумия / А. И. Селецкий. – К. : Медицина, 1981. – 144 с.
151. Селихова О. Л. Из опыта работы вспомогательной школы с глубоко умственно отсталыми подростками / О. Л. Селихова // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 55-58.
152. Синдром Дауна : діагностика, опіка, запобігання. – Луцьк : «Вісник і Ко», 2003. – 166 с.

153. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / Віктор Миколайович Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Частина I. – 238 с.
154. Синьов В. М. Основи дефектології : навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Копернік. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
155. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / Віктор Миколайович Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: навч. посіб. / за ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – С. 197-203.
156. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В.М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
157. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / Віктор Миколайович Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
158. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навч. посіб. / Віктор Миколайович Синьов. – К. : Діа, 2007. – 118 с.
159. Современные подходы к болезни Дауна / под ред. Лейна ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1991. – 336 с.
160. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии / Елена Теодоровна Соколова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 128 с.
161. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / Иван Михайлович Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
162. Соловьев И. М. О памяти имбецилов / И. М. Соловьев, В. А. Сумарокова // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под ред. М.И. Кузьмицкой. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1974. – С. 16-32.

163. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях : пособие для учителя / Т. А. Девяткова [и др.] ; под ред. А. М. Щербаковой. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 302 с.
164. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 312 с.
165. Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
166. Стан В. В. Правильное гигиеническое воспитание – залог здоровья / В. В. Стан. – М. : Медицина, 1987. – 32 с.
167. Старцева В. П. Особливості соціально-побутового орієнтування дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку : дис... канд. псих. наук : 19.00.08 / Валентина Петрівна Старцева. – Херсон. – 2011. – 199 с.
168. Стребелева Е. А. Наглядно-действенное мышление умственно отсталых дошкольников / Елена Антоновна Стребелева // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 77-82.
169. Трикоз С. В. Впровадження курсу «Я і Україна» в загальноосвітні навчальні заклади для розумово відсталих дітей / Сніжана Валеріївна Трикоз // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету / відп. ред. В. І. Співак. Упорядник О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП. Мошинський В. С., 2006. – Випуск VI. – С. 211-213.
170. Трудовое обучение во вспомогательной школе : кн. для учителя / сост. Е. А. Ковалева. – М. : Просвещение, 1988. – 95 с.
171. Трудовое обучение во вспомогательной школе / под ред. В. И. Бондаря. – К. : Радянська школа, 1981. – 120 с.
172. Унковская Е. Уровень сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта / Екатерина Унковская // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 56-61.

173. Урунтаева А. Г. Практикум по детской психологии / А. Г. Урунтаева, А. Ю. Афонькина. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 291 с.
174. Ульянова Р. К. Развитие навыков самообслуживания у детей с ранним детским аутизмом / Р. К. Ульянова // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 68-71.
175. Учебные программы для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учебное издание. – Минск : Национальный институт образования, 2008. – 191 с.
176. Федоренко С. В. Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабоворих дошкільників : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Світлана Володимирівна Федоренко. – К., 1997. – 17 с.
177. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
178. Фопель К. С головы до пят. Подвижные игры для детей 3-6 лет / Клаус Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2005. – 143 с.
179. Хвойницкая В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / Виолетта Чеславовна Хвойницкая // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 46-57.
180. Цикото Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов / Галина Викторовна Цикото // Дефектология. – 1979. – № 1. – С.14-19.
181. Цикото Г. В. Особенности учебно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми в начальных классах / Галина Викторовна Цикото // Вопросы изучения и обучения глубоко умственно отсталых учащихся вспомогательной школы. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР. – Вып. II. – 1976. – С. 4-13.
182. Цикото Г. В. Проблемы умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном их обучении / Галина Викторовна Цикото // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями

- интеллекта / под ред. М. И. Кузьмицкой. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1974. – С. 32-70.
183. Цикото Г. В. Характерные черты развития познавательной деятельности детей-имбецилов / Галина Викторовна Цикото // Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта / под ред. А. Р. Маллера, Г. В. Цикото. – М. : Б.И., 1978. – С. 13-20.
184. Черненко Т. Н. Роль игры в речевом развитии глубоко умственно отсталых детей дошкольного возраста / Т. Н. Черненко // Проблемы медико-социальной помощи инвалидам и престарелым в домах-интернатах / под ред. Н. Ф. Дементьевой. – М. : ЦИЭТИН, 1986. – С. 161-165.
185. Чулков В. Н. Социально-бытовая ориентация как специальный принцип обучения слепоглухих детей / Валерий Николаевич Чулков // Дефектология. – 1991. – № 4. – С.38-42.
186. Шинкаренко Г. И. Развитие самостоятельности умственно отсталых дошкольников (на занятиях по формированию навыков самообслуживания) / Г. И. Шинкаренко // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / под ред. Н. Г. Морозовой. – М. : Просвещение, 1978. – С. 50-56.
187. Шинкаренко Г. И. Состояние навыков самообслуживания у умственно отсталых дошкольников / Г. И. Шинкаренко // Коррекционно-воспитательная работа в специальном дошкольном учреждении / под ред. Н. Г. Морозовой. – М. : Просвещение, 1976. – С. 18-22.
188. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Людмила Михайловна Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 335 с.
189. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Людмила Михайловна Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб : Речь, 2005. – 477 с.

190. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / О. Шпек. – М. : Академия, 2003. – 547 с.
191. Юдилевич Я. Г. Воспитание и трудовая подготовка глубоко умственно отсталых детей, обучающихся во вспомогательной школе / Я. Г. Юдилевич // Вопросы изучения и обучения глубоко умственно отсталых учащихся вспомогательной школы. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР. – Вып. II. – 1976. – С. 21-30.
192. Юдилевич Я. Г. Опыт обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей (имбецилов) / Я. Г. Юдилевич // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под ред. М. Н. Кузьмицкой. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1974. – С. 111-125.
193. Якубская Е. А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Якубская // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. – 27-36.
194. O'Connor N. Speech and thinking in severe subnormality / O'Connor N., Hermelin B. – L. – 1963. – 140 p.
195. Ostrowska K. Wspolpraca szkoly z rodzicami w procesie nauczania, wychowania i profilaktyki / Ostrowska Krystyna // Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej / pod redakcja B. Kaldon. – Stalowa Wola. – 2006. – S. 46-54.
196. Program wychowania i nauczania dzieci i mlodziezy uposledzonych umyslowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. – Warszawa. – 1997. – 38 s.
197. Sledzianowski J. Opieka duszpasterska nad rodzina dysfunkcyjna / Sledzianowski Jan // Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej / pod redakcja Barbary Kaldon. – Stalowa Wola. – 2006. – S. 61-76.
198. Wolicki M. Rola rodzicow w procesie socjalizacji dzieci / Wolicki Marian // Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja / pod redakcja Barbary Kaldon. – Stalowa Wola. – 2007. – S. 58-68.
199. Zakrzewska A. Wspoldzialanie rodziny i szkoly / Zakrzewska Aldona // Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja / pod redakcja Barbary Kaldon. – Stalowa Wola. – 2007. – S. 81-87.

Додаток А

**Зміст діючої навчальної програми з «Соціально-побутового орієнтування»
для 5-9 класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з
порушеннями розумового розвитку.**

№ з/п	Розділ	Клас	Теми
1.	Особиста гігієна	5	Правила особистої гігієни Догляд за волоссям Гігієна зору. Гігієна читання
		6	Загартовування організму Догляд за руками Догляд за ногами
		7	Особиста гігієна підлітків Заняття лише з дівчатками Заняття лише з хлопчиками
		8	Догляд за шкірою обличчя
		9	Шкідливість куріння Шкідливість алкоголю
2.	Одяг і взуття	5	Види одягу і головних уборів, їх призначення Догляд за одягом Види взуття, його призначення. Догляд за взуттям
		6	Дрібний ремонт одягу Прання виробів з кольорових бавовняних і шовкових тканин Прасування фартухів, косинок, серветок Правила безпечної роботи електричною праскою
		7	Ремонт одягу, штопання Прання бавовняної білизни вручну і за допомогою пральної машини Прасування білизни, брюк, спортивного одягу Види послуг
		8	Прання виробів із шерстяних і синтетичних тканин у домашніх умовах Прасування суконь, чоловічих сорочок
		9	Стиль одягу. Мода. Оновлення одягу Вибір одягу Виведення дрібних плям з одягу в домашніх умовах
3.	Харчування	5	Продукти харчування Приготування їжі. Сніданок (приготування бутербродів, заварювання чаю, відварювання яєць, приготування яєчні, приготування салату, приготування вінегрету) Кухонне приладдя й посуд Сервірування столу до сніданку Правила поведінки за столом
		6	Гігієна приготування їжі. Зберігання продуктів та готової їжі. Режим харчування Правила безпечної роботи з інструментами для різання та електронагрівальними приладами Приготування їжі (приготування страв з макаронних

			виробів, приготування страв із крупи, приготування страв з молока, приготування сирників, приготування ліневих вареників, приготування страв із картоплі)
		7	Приготування їжі. Обід (закуси, перші страви, другі страви, десерт) Основні правила приготування заправних супів Приготування закусок Приготування супу з овочами Способи обробки рибних продуктів Способи обробки м'ясних продуктів (первинна, тепла) Приготування других страв із рибних і м'ясних продуктів (приготування смаженої риби, приготування котлет) Приготування солодких страв Сервірування столу до обіду
		8	Вироби з тіста Приготування дріжджового тіста Приготування прісного тіста Заготівля овочів, фруктів, ягід (консервування овочів, консервування фруктів, приготування варення) Складання меню
		9	Різноманітність національних страв Меню святкового столу. Сервірування святкового столу Дієтичне харчування
4.	Культура поведінки	5	Значення правильної постави для здоров'я людини Культурна поведінка з однолітками та дорослими в різних ситуаціях
		6	Культура поведінки в громадських місцях Культура поведінки за столом
		7	Правила поведінки в гостях Як вручати і приймати подарунки
		8	Культура спілкування юнака і дівчини Як поводити себе в громадських місцях Зовнішній вигляд молоді
		9	Правила поведінки в суспільстві Етика поведінки юнака, чоловіка Прийом гостей

Додаток Б

Програма з «Соціально-побутового орієнтування» для дітей з помірними інтелектуальними порушеннями.

На вивчення навчального предмету «Соціально-побутове орієнтування» у підготовчому класі пропонується відводити 175 годин на навчальний рік (щотижня по 5 годин), у 1-4 класі – 140 годин на навчальний рік. Корекційно-розвиткові заняття проводяться протягом всього навчального року (щотижня по 4 години). Розподіл навчального матеріалу з предмету «Соціально-побутове орієнтування» підготовчий, 1-4 клас подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл навчального матеріалу з предмету «Соціально-побутове орієнтування» підготовчий, 1 – 4 клас

№	Розділи	Класи				
		підгот.	1	2	3	4
1.	Самообслуговування	95	60	50	40	40
2.	Знання про себе	10	20	10	20	20
3.	Дитина і соціум	30	30	40	40	40
4.	Навички поведінки	40	30	40	40	40
	Всього годин	175	140	140	140	140

На основі змісту програми з «Соціально-побутового орієнтування» для підготовчого класу складено таблицю 2.

Таблиця 2

Програма підготовчий клас (175 годин, 5 годин на тиждень)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	95	Самообслуговування. Гігієна тіла. Предмети санітарії і гігієни: мило, мильниця, мочалка, гребінець, зубна щітка, зубний порошок, зубна паста, ножиці, ванна, рушник. Зберігання предметів туалету: мильниці, зубної щітки, пасти,	Вихованець має: - знати предмети санітарії і гігієни, місце їх зберігання; - вміти виконувати дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися; - розуміти значення підтримання чистоти тіла;	Формування уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування мотивації щодо дотримання правил особистої гігієни та дотримання чистоти одягу та взуття на основі розуміння значення чистоти та

	<p>гребінця, рушника. Дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися. Підтримання чистоти тіла приємно і корисно для здоров'я бруд сприяє захворюванням. Ранковий і вечірній туалет: ранком мити милом руки, обличчя, насухо витиратися. Користування вбиральною і миття рук після цього. Навичка спати на правому боці, тримаючи руки поверх ковдри. Одягання і роздягання. Розрізнення і називання предметів одягу та взуття: панчохи, шкарпетки, сорочка, труси, носова хустка, штани, плаття, куртка, пальто, кепка, шапка, косинка, рукавиці, шарф, черевики, тапочки, чоботи, черевики, гудзик, шнурок, гачок, комірець, рукав, пасок. Одягання і роздягання. Взування і роззування. Порядок одягання різних частин одягу. Лицьова і виворотна сторони одягу. Застібання і розстібання гудзиків. Розрізнення взуття для правої і лівої ноги. Прийом їжі. Розрізнення і називання предметів, потрібних для прийому їжі (ложка, тарілка, серветка, склянка, кухоль, сільничка, блюдечко, клейонка тощо). Розрізнення і називання</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здійснювати ранковий і вечірній туалет: ранком мити милом руки, обличчя, насухо витиратися; - вміти користуватися вбиральною і мити руки після цього; - володіти навичкою спання на правому боці, тримаючи руки поверх ковдри; - розрізнявати та називати предметів одягу та взуття; - вміти одягатися і роздягатися, взуватися і роззуватися; - знати порядок одягання різних частин одягу; - розрізнявати лицьову і виворотну сторони одягу; - вміти застібати і розстібати гудзики; - розрізнявати взуття для правої і лівої ноги; - називати і розрізнявати предмети, потрібні для прийому їжі; - розрізнявати і називати основні предмети харчування і страви; - володіти навичками прийому їжі; - знати продукти, які заборонено вживати. 	<p>охайності для здоров'я людини. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни. Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування порядку одягання різних частин одягу. Виховання особистісних якостей (охайності, слухняності).</p>
--	--	---	---

		<p>основних предметів харчування і страви (суп, каша, м'ясо, котлети, картопля, риба, яйце, масло, цукор, сіль, варення, цукерка, пряник, білий хліб, чорний хліб, кисіль, компот, чай, какао, пиріжок тощо).</p> <p>Навички прийому їжі (перед їжею мити руки, правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, добре пережовувати їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p> <p>Продукти, які заборонено вживати (зелені, немиті ягоди, овочі, фрукти тощо).</p>		
2.	10	<p>Знання про себе. Правильна вимова свого імені, прізвища. Частини тіла (голова, чоло, очі, волосся, ніс, рот, підборіддя, зуби, вуха, шия, груди, живіт, спина, плечі, руки, ноги, пальці, нігті, ступні, коліна).</p>	<p>Вихованець має: - знати і правильно вимовляти своє ім'я, прізвище; - називати і показувати частини тіла.</p>	<p>Розвиток мовлення через правильну вимову свого імені, прізвища. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування назв частин тіла та їх розміщення.</p>
3.	30	<p>Дитина і соціум. Ознайомлення з іменами дітей в групі. Наш заклад. Ознайомлення з окремими приміщеннями, їх призначенням (навчальна кімната, ігрова кімната, туалет, спальня, їдальня). Працівники нашого закладу (вихователь, кухар, лікар, директор тощо).</p>	<p>Вихованець має: - знати і називати імена дітей в групі; - ознайомлений з окремими приміщеннями закладу, їх призначенням (навчальна кімната, ігрова кімната, туалет, спальня, їдальня); - мати уявлення про працівників закладу (вихователь, кухар, лікар, директор тощо).</p>	<p>Формування уявлень через розуміння призначення окремих приміщень закладу; роботи, яку виконують працівники закладу. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування імен дітей в групі; розташування приміщень в закладі.</p>
4.	40	<p>Навички поведінки. Уміння вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за</p>	<p>Вихованець має: - вміти вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом;</p>	<p>Формування вмінь поводитися під час занять, їжі, гри. Виховання</p>

	<p>столом.</p> <p>Сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя (вийшовши з-за столу, засовувати за собою стілець).</p> <p>Уміння під час занять відпрошуватися у туалет.</p> <p>Уміння ходити попарно і знати своє місце на прогулянці.</p> <p>Уміння брати участь у фізкультурзарядці.</p> <p>Уміння кидати непотрібні папірці в кошик або ящик для сміття.</p>	<p>- сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя;</p> <p>- вміти під час занять відпрошуватися у туалет;</p> <p>- володіти вмінням ходити попарно і знати своє місце на прогулянці;</p> <p>- кидати непотрібні папірці в кошик або ящик для сміття.</p>	<p>дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці.</p> <p>Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p>
--	---	---	--

Програма з «Соціально-побутового орієнтування» для 1 класу подана у таблиці 3.

Таблиця 3

Програма 1 клас
(140 годин, 4 години на тиждень)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	60	<p>Самообслуговування.</p> <p>Гігієна тіла. Дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися.</p> <p>Підтримання чистоти тіла. Миття ніг.</p> <p>Користування носовою хустинкою.</p> <p>Ранковий і вечірній туалет.</p> <p>Одягання і роздягання. Стеження за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, зацібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця).</p> <p>Розрізнення і називання предметів одягу та</p>	<p>Вихованець має:</p> <p>- вміти виконувати дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися;</p> <p>- підтримувати чистоту тіла, мити ноги;</p> <p>- користуватися носовою хустинкою;</p> <p>- здійснювати ранковий і вечірній туалет;</p> <p>- стежити за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, зацібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця);</p> <p>- називати і розрізняти предмети одягу та взуття;</p>	<p>Уточнення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання.</p> <p>Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування.</p> <p>Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування порядку одягання різних частин одягу.</p> <p>Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни,</p>

		<p>взуття. Порядок одягання різних частин одягу. Застібання і розстібання гудзиків. Заправлення і приготування постелі. Прийом їжі. Предмети, потрібні для прийому їжі. Основні предмети харчування і страви. Навички прийому їжі (перед їжею мити руки, правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - знати порядок одягання різних частин одягу; - вміти застібати і розстібати гудзики; - заправляти і готувати постіль; - знати предмети, потрібні для прийому їжі; - називати основні предмети харчування і страви; - володіти навичками прийому їжі. 	<p>предметів одягу. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, дисциплінованості, слухняності).</p>
2.	20	<p>Знання про себе. Знання свого ім'я, прізвища. Частини тіла. Їх призначення. Твої руки і ноги. Їх призначення та догляд за ними. Твої очі та вуха. Їх призначення і догляд. Звуки в природі. Твій ніс та язик. Розпізнавання різних запахів, смаків. Догляд за носом і ротом.</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знати своє ім'я, прізвище; - називати і показувати частини тіла; - мати уявлення про призначення частин тіла; - розпізнавати звуки в природі, різні запахи, смаки; - доглядати за носом і ротом. 	<p>Розвиток мовлення через правильну вимову свого імені, прізвища. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування назв частин тіла та їх розміщення. Розвиток мисленневих процесів на основі визначення призначення різних частин тіла. Розвиток зорових, слухових, смакових, дотикових відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p>
3.	30	<p>Дитина і соціум. Праця дорослих та дітей. Обов'язки дорослих: що робить мама, тато, дідусь, бабуся, брат, сестра, на роботі, вдома, в школі. Що повинні робити діти в групі. Розпорядок дня.</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - бути ознайомлений з працею дорослих та дітей; - мати уявлення про обов'язки дорослих; - знати що повинні робити діти в групі; - дотримуватися розпорядку дня. 	<p>Формування уявлень про працю дорослих та заняття дітей. Розвиток мовлення на основі поповнення словникового запасу про працю дорослих та заняття дітей.. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування обов'язків дітей в закладі.</p>

				Виховання дисциплінованості через дотримання режимних моментів.
4.	30	Навички поведінки. Зберігання речей в певному порядку. Участь у лінійці. Уміння вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом. Сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя. Відпрошування у туалет під час занять.	Вихованець має: - зберігати речі в певному порядку; - брати участь у лінійці; - вміти вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом; - сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя; - відпрошуватися у туалет під час занять.	Формування вмінь зберігати речі в певному порядку, поводитися під час занять. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.

Програма з «Соціально-побутового орієнтування» для 2 класу подана у таблиці 4.

Таблиця 4

Програма 2 клас
(140 годин, 4 години на тиждень)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	50	Самообслуговування. Гігієна тіла. Стеження за чистотою рук і ніг. Миття рук без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення. Чищення зубів. Полоскання роту. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет. Одягання і роздягання. Акуратне складання знятих предметів одягу без нагадування вихователя. Стеження за чистотою	Вихованець має: - стежити за чистотою рук і ніг; - мити руки без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення; - вміти чистити зуби і полоскати рот; - користуватися носовою хустинкою; - вміти здійснювати ранковий і вечірній туалет; - акуратно складати зняті предмети одягу;	Закріплення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування. Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування різних частин одягу; продуктів, які заборонено вживати, видів посуду.

		<p>свого одягу і взуття. Чищення забрудненого взуттєвою і платтяною щітками. Застібання і розстібання гудзиків. Розрізнення чи всі гудзики на місці. Прання дрібних речей: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики. Заправлення і приготування постелі. Прийом їжі. Миття рук перед їжею без нагадування вихователя. Навички прийому їжі (правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу). Продукти, які заборонено вживати. Накривання столу скатертиною, сервіровка приладами. Правильне використання та догляд за посудом. Миття посуду. Запарювання чаю. Сортування овочів, промивання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - стежити за чистотою свого одягу і взуття, чистити забруднене; - застібати і розстібати гудзики; - розрізнявати чи всі гудзики на місці; - вміти прати дрібні речі: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики; - заправляти і готувати постіль; - мити руки перед їжею без нагадування вихователя; - володіти навичками прийому їжі; - знати продукти, які заборонено вживати; - вміти накривати стіл скатертиною, сервірувати приладами; - мати уявлення про правильне використання та догляд за посудом, мити посуд; - вміти запарювати чай; - сортувати та мити овочі. 	<p>Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу, продуктів харчування. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, слухняності).</p>
2.	10	<p>Знання про себе. Моя зовнішність. Короткі розповіді про зовнішність: свою, мами, тата, вихователя, дітей в групі. Що треба знати про себе (прізвище, ім'я, домашня адреса, адреса закладу, телефони зв'язку).</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про свою зовнішність; - розповідати про зовнішність близьких, вихователя, дітей в групі; - знати своє ім'я, прізвище, домашню адресу, адресу закладу, телефони зв'язку. 	<p>Формування уявлень про свою зовнішність та зовнішність близьких. Розвиток мовлення на основі розповідей про зовнішність. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання знань про себе.</p>
3.	40	<p>Дитина і соціум. Світ звуків. Розпізнавання голосів дітей в групі.</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розпізнавати голоси дітей в групі; - вміти слухати і 	<p>Формування уявлень про визначення місця для безпечної гри. Розвиток пам'яті на</p>

		Слухання і розпізнавання звуків в навколишньому середовищі: спів пташок, голоси тварин, шуми транспорту, музичні інструменти. Вибір місця для безпечної гри. Небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини).	розпізнавати звуки в навколишньому середовищі; - обирати місця для безпечної гри; - знати про небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини) та заборону їх використання.	основі запам'ятання небезпечних речовин, які заборонено використовувати. Розвиток слухових, відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.
4.	40	Навички поведінки. Правила безпечної поведінки в закладі. Накривання на стіл. Прибирання посуду після їжі. Витирання чи миття клейонку (скатертини) після їжі. Заправлення постелі (струснути простирадло, розстелити ковдру, покривало, збити подушку). Миття підлоги в спальній або груповій кімнаті. Небезпечні знайомства. Відмова від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.	Вихованець має: - дотримуватися правил безпечної поведінки в закладі; - вміти накривати на стіл; - прибирати посуд, витирати скатертину після їжі; - заправляти постіль; - мити підлогу в спальній або груповій кімнаті; - знати про небезпечні знайомства; - розуміти необхідність відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.	Формування навичок дотримання правил безпечної поведінки в закладі. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці; відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.

На основі змісту програми з «Соціально-побутового орієнтування» для 3 класу складено таблицю 5.

Таблиця 5

Програма 3 клас
(140 годин, 4 години на тиждень)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	40	Самообслуговування. Гігієна тіла. Виконання в потрібній послідовності всіх етапів ранкового і вечірнього туалету самостійно, без допомоги вихователя (умивання, обтирання, причісування, чищення	Вихованець має: - виконувати в потрібній послідовності всі етапи ранкового і вечірнього туалету самостійно, без допомоги вихователя; - вміти одягати і знімати білизну, одяг, верхній одяг і взуття;	Закріплення дій, пов'язаних з особистою гігієною. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу,

		<p>зубів).</p> <p>Одягання і роздягання. Одягання і знімання білизни, одягу, верхнього одягу і взуття. Самостійне складання знятого одягу.</p> <p>Самостійне прання дрібних речей (носова хустинка, шкарпетки, панчохи).</p> <p>Одягання згідно з пори року.</p> <p>Самостійне заправляння постелі.</p> <p>Приготування постелі на ніч (акуратно склавши покривало, накидку).</p> <p>Прийом їжі. Кухонне приладдя та посуд. Миття та витирання посуду. Приготування бутербродів. Сортування та чищення овочів для кухні.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самостійно складати знятий одяг; - самостійно прати дрібні речі (носова хустинка, шкарпетки, панчохи); - вміти одягатися згідно з пори року; - називати і розрізняти кухонне приладдя та посуд; - мити та витирати посуд; - вміти робити бутерброди; - сортувати та чистити овочі для кухні. 	<p>продуктів харчування.</p> <p>Розвиток мислення на основі формування навичок розрізняти продукти харчування.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування послідовності приготування бутербродів.</p> <p>Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття.</p> <p>Виховання охайності під час виконання правил прийому їжі.</p>
2.	20	<p>Знання про себе. Улюблені заняття вдома і в закладі (малювати, гратися, мити, прати, ремонтувати, в'язати, вишивати).</p> <p>Охорона організму від шкідливих чинників. Заходи, які сприяють охороні здоров'я.</p> <p>Визначення джерела болю.</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розповідати про улюблені заняття вдома і в закладі; - розуміти необхідність охорони організму від шкідливих чинників; - знати про заходи, які сприяють охороні здоров'я; - вміти визначити джерело болю. 	<p>Розвиток мовлення на основі розповідей про улюблені заняття вдома і в закладі.</p> <p>Розвиток мислення на основі розуміння необхідності охорони організму від шкідливих чинників.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятання заходів, які сприяють охороні здоров'я.</p> <p>Розвиток вміння розпізнавати різні відчуття (больові, температурні).</p>
3.	40	<p>Дитина і соціум. Сім'я, родина. Члени родини. Називання членів родини по іменах. Обов'язки членів родини. Мої обов'язки вдома, в</p>	<p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - називати членів родини по іменах; - знати обов'язки членів родини; - виконувати свої обов'язки вдома, в закладі; 	<p>Формування уявлень про визначення місця для безпечної гри у шкільних приміщеннях та шкільному дворі; будову вулиці.</p> <p>Формування вміння</p>

		<p>закладі.</p> <p>Безпечні місця для ігор у шкільних приміщеннях та шкільному дворі.</p> <p>Будова вулиці (дорога, узбіччя дороги, тротуар, пішохідна доріжка).</p> <p>Правила безпечного переходу вулиці.</p> <p>Небезпека самостійної прогулянки незнайомою вулицею.</p> <p>Спеціальний транспорт (пожежна, міліція, швидка допомога).</p>	<p>- вибирати безпечні місця для ігор у шкільних приміщеннях та шкільному дворі;</p> <p>- мати уявлення про будову вулиці;</p> <p>- дотримуватися правил безпечного переходу вулиці;</p> <p>- узнавати спеціальний транспорт (пожежна, міліція, швидка допомога).</p>	<p>впізнавати спеціальний транспорт (пожежна, міліція, швидка допомога).</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятання імен, обов'язків членів родини.</p> <p>Виховання дисциплінованості, слухняності через дотримання правил безпечного переходу вулиці.</p>
4.	40	<p>Навички поведінки.</p> <p>Прибирання за собою після їжі, занять.</p> <p>Свіже повітря корисне для здоров'я.</p> <p>Заборона спілкування із хворими вихованцями (не можна користуватися їхніми речами, ходити в ізолятор, їсти із чужого посуду).</p> <p>Правила поведінки при зустрічі з незнайомими людьми на вулиці.</p>	<p>Вихованець має:</p> <p>- прибирати за собою після їжі, занять;</p> <p>- знати, що свіже повітря корисне для здоров'я;</p> <p>- розуміти заборону спілкування із хворими вихованцями;</p> <p>- дотримуватися правил поведінки при зустрічі з незнайомими людьми на вулиці.</p>	<p>Формування навичок дотримання чистоти в навчальній, ігровій кімнатах, їдальні.</p> <p>Розвиток мислення через розуміння значення свіжого повітря для здоров'я людини, заборону спілкування із хворими вихованцями .</p> <p>Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці; правил поведінки при зустрічі з незнайомими людьми на вулиці.</p>

Програма з «Соціально-побутового орієнтування» для 4 класу подана у таблиці 6.

Таблиця 6

Програма 4 клас
(140 годин, 4 години на тиждень)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	40	<p>Самообслуговування.</p> <p>Гігієна тіла.</p> <p>Акуратне, самостійне здійснення ранкового і</p>	<p>Вихованець має:</p> <p>- акуратно, самостійно здійснювати ранковий і вечірній туалет, митися в</p>	<p>Закріплення дій, пов'язаних з особистою гігієною.</p> <p>Розвиток мовлення на</p>

	<p>вечірнього туалету. Миття в душі. Допомога молодшим дітям при здійсненні туалету. При чиханні і кашлі відвертатися або закривати обличчя. Корисно дихати носом. Чому псуються зуби.</p> <p>Одягання і роздягання. Акуратне, самостійне одягання і роздягання ранком, увечері, при виході на прогулянку. Допомога молодшим дітям одягатися і роздягатися. Самостійне стеження за цілістю одягу та взуття. Пришивання гудзику, вішалки, гачку, хлястику, Зашивання панчіх, шкарпеток. Прасування невеликих речей. Групування предметів за характерними ознаками: одяг для хлопчиків, одяг для дівчаток, зимовий одяг, літній одяг.</p> <p>Приєм їжі. Миття посуду, дотримуючись необхідної послідовності прийомів (очищення посуду від залишків їжі, миття гарячою водою, прополіскування, витирання). Користування виделкою і ножем. Користування сіллю із сільнички. Приготування різних салатів з овочів. Допомога молодшим дітям при їжі. Мухи розносять заразу і треба прикривати від них їжу.</p>	<p>душі;</p> <ul style="list-style-type: none"> - допомагати молодшим дітям при здійсненні туалету; - знати, що при чиханні і кашлі потрібно відвертатися або закривати обличчя; - розуміти, що корисно дихати носом; - знати, чому псуються зуби; - акуратно, самостійно одягатися і роздягатися ранком, увечері, при виході на прогулянку; - допомагати молодшим дітям одягатися і роздягатися; - самостійно стежити за цілістю одягу та взуття; - вміти пришивати гудзики, вішалки, гачки, хлястику, зашивати панчохи, шкарпетки; - володіти навичкою прасування невеликих речей; - групувати предмети за характерними ознаками: одяг для хлопчиків, одяг для дівчаток, зимовий одяг, літній одяг; - дотримуючись необхідної послідовності прийомів мити посуд; - користуватися виделкою і ножем, сіллю із сільнички; - володіти навичкою приготування різних 	<p>основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу, продуктів харчування. Розвиток мислення на основі формування навичок розрізняти продукти харчування, групування одягу за характерними ознаками. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування послідовності миття посуду, послідовності приготування салатів. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття, здійснення допомоги молодшим дітям. Виховання охайності під час виконання правил прийому їжі.</p>
--	--	---	---

			салатів з овочів; - допомагати молодшим дітям при їжі; - знати, що мухи розносять заразу і треба прикривати від них їжу.	
2.	20	Знання про себе. Настрій та його вплив на здоров'я людини. Шкідливі та корисні звички. Шкідливі звички: тривале сидіння перед телевізором, брудне обличчя і руки, неохайність в одязі, гризіння нігтів тощо. Корисні звички: дотримання правил особистої гігієни та розподілу дня, заняття фізичними вправами, раціональне вживання їжі, дотримання правил ввічливої поведінки. Заходи, які слугують охороні здоров'я.	Вихованець має: - знати про вплив настрою на здоров'я людини; - мати уявлення про шкідливі та корисні звички; - розуміти необхідність подолання шкідливих звичок; - дотримуватись заходів, які слугують охороні здоров'я.	Розвиток мовлення на основі розповіді про шкідливі та корисні звички. Розвиток мислення на основі розуміння необхідності подолання шкідливих звичок. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання заходів, які слугують охороні здоров'я.
3.	40	Дитина і соціум. Правила поведіння в закладі, транспорті, гостях. Види громадського транспорту. Небезпечні місця у населеному пункті, де живе дитина. Як поводитися, якщо заблукав, куди звернутися по допомогу. Система підприємств побутового обслуговування (пошта, перукарня, ремонт взуття, пральня, баня, ательє).	Вихованець має: - дотримується правил поведіння в закладі, транспорті, гостях; - знає види громадського транспорту; - визначає небезпечні місця у населеному пункті; - уявлення як поводитися, якщо заблукав, куди звернутися по допомогу; - знати про систему підприємств побутового обслуговування.	Формування уявлень про небезпечні місця у населеному пункті. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання та впізнавання видів громадського транспорту, систему підприємств побутового обслуговування. Виховання дисциплінованості, слухняності через дотримання правил поведіння в закладі, транспорті, гостях.
4.	40	Навички поведінки. Дотримання правил поведінки у разі знаходження незнайомого	Вихованець має: - дотримуватися правил поведінки у разі знаходження незнайомого (небезпечного) предмету;	Формування навичок дотримання чистоти в навчальній, ігровій кімнатах, їдальні. Розвиток мовлення на

		<p>(небезпечного) предмету. Прибирання за собою після їжі, занять. Правила ввічливого поведіння. Вживання ввічливих слів в конкретних ситуаціях. Відповіді на запитання, що добре, що погано.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - прибирати за собою після їжі, занять; - дотримуватися правил ввічливого поведіння; - вміти вживати ввічливі слова в конкретних ситуаціях; - відповідати на запитання, що добре, що погано. 	<p>основі розповідей, що добре, що погано. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці; правил поведінки у разі знаходження незнайомого (небезпечного) предмету. Виховання ввічливого поведіння, вживання ввічливих слів в конкретних ситуаціях.</p>
--	--	--	---	--

Додаток В

Приклади планів занять у 1-й віковій групі.

Тема: *Предмети особистої гігієни.*

Мета: сформувати у дітей поняття про різноманітність предметів особистої гігієни, їх використання; виховувати охайність; розвивати мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни; коригувати мисленнєві операції, пам'ять, увагу на основі розрізнення предметів особистої гігієни, запам'ятовування особливостей їх застосування.

Обладнання: предмети особистої гігієни, ілюстрації, піктограми.

Хід заняття:

I. Організація класу.

II. Повідомлення навчального матеріалу.

1. Що таке особиста гігієна.
2. Предмети особистої гігієни (мило, рушник, зубна щітка, зубна паста, гребінець, носовичок).
3. Використання предметів особистої гігієни.

III. Повідомлення теми та завдань уроку.

IV. Ознайомлення з об'єктом роботи.

Промовляння в супроводі показу вихователем назв предметів особистої гігієни: «Це рушник», «У мене рушник», «Візьми рушник», «Це рушник Сергія», «Поклади рушник на місце» і т.д.

V. Виконання практичної роботи.

1. Ігрові вправи: «Знайди свою зубну щітку», «Зніми свій рушник», «Відкрий (закрий) тюбик з зубною пастою» і т.д.
2. Ігрові вправи (робота з натуральними предметами): «Знайди носовичок» (зубну щітку і т.д.) серед інших предметів.
3. Ігрові вправи (робота з малюнками): «Покажи гребінець» (зубну щітку і т.д.) серед інших предметів.
4. Ігрові вправи (робота з піктограмами): «Знайди рушник» (мило і т.д.) серед інших предметів.
5. Прикрашання зображень предметів особистої гігієни (нанесення фарби пальчиком).

VI. Оцінка якості виконаної роботи.

VII. Підведення підсумків.

Тема: *Використання предметів особистої гігієни за призначенням.*

Мета: вчити дітей правильно використовувати предмети особистої гігієни в процесі режимних моментів і спеціально створених ігрових та практичних ситуацій при активній допомозі педагогів (дорослих); удосконалювати та розвивати у дітей вміння правильно диференціювати предмети особистої гігієни за призначенням.

Обладнання: предмети особистої гігієни, іграшки.

Хід заняття:

I. Організація класу.

II. Повторення навчального матеріалу.

1. Що таке особиста гігієна.

2. Предмети особистої гігієни (мило, рушник, зубна щітка, зубна паста, гребінець, носовичок).

3. Використання предметів особистої гігієни.

III. Повідомлення теми та завдань уроку.

IV. Виконання практичної роботи.

1. Ігрові та практичні вправи: причеси ляльку Катрусю, миємо руки ляльці, миємо обличчя ляльці.

2. Ігри з використанням носовичка: "У Катрусі нежить", "Захворів зайчик", "Ведмедик пчихає" тощо.

3. Ігри з використанням рушника: "Купаємо ляльку Катрусю", "Подаруємо зайчику рушник", "Ведмедик вимив лапки", "Витираємо руки (обличчя)".

4. Ігри з використанням гребінця: "У перукарні", "Ранок Марійки", "Розчешіть конячку (ведмедика, зайчика)", "Причешіться біля дзеркала", "Тані робимо зачіску" тощо.

5. Ігри з використанням серветки: "На обіді у ляльки Марійки", "У Тані сніданок", "Зайчик на вечері" тощо.

6. Ігри з використанням зубної щітки: "Почистимо ляльці зубки", "Ранок (вечір) ляльки Даринки".

7. Ігри з використанням мила: "У зайчика брудні лапки", "Ляльці Каті миємо ручки (обличчя) тощо.

V. Оцінка якості виконаної роботи.

VI. Підведення підсумків.

Тема: Миття рук та обличчя.

Мета: вчити дітей користуватися краном, упорядковувати предмети особистої гігієни (мило, рушник), встановлювати потрібну температуру води у практичній діяльності; удосконалювати вміння користуватися милом в процесі режимних моментів і спеціально створених ігрових ситуаціях, користуватися рушником використовуючи життєво-практичні та ігрові ситуації; формувати у дітей вміння послідовно виконувати операцію миття рук та обличчя за словесною інструкцією з підкріпленням символічними (графічними) знаками.

Обладнання: предмети особистої гігієни, іграшки, піктограми.

Хід заняття:

I. Організація класу.

II. Повідомлення теми та завдань уроку.

III. Виконання практичної роботи.

1. Підготовчі вправи з формування вміння мити руки: переливання води з одного глечика в інший; вправа "Злови мило" (утримання мила, випускання з рук слизького мила); вправа "Пливи рибка" (загрібання предметів однією рукою, зниження тонусу і напруги пальців та кистей рук).

2. Імітаційні вправи: "Миємо руки", "Ох, водичка гаряча (холодна)!".

3. Ігрові вправи з холодною і гарячою водою.

4. Робота з піктограмами.

5. Практичні вправи з формування правильного миття рук за алгоритмом.

Встати позаду дитини і взяти своїми руками руки дитини, проробити разом з нею наступне:

- включити воду;

- підставити обидві руки дитини під воду і сказати: "Вимий руки!";

- допомогти їй взяти мило однією або двома руками в залежності від того, як зручніше дитині;

- потерти мило між долонь, знову покласти на раковину;

- потерти тильну сторону однієї долоні іншою, мильною долонею;

- повторити дію з тильною стороною долоні;

- підставити під воду обидві руки і споліскувати їх, потираючи одну об іншу, поки не змиється вся піна;

- заохотити дитину, закрити кран.

6. Практичні вправи з формування правильного миття обличчя за алгоритмом (аналогічно алгоритму миття рук).

7. Закріплення прийомів миття рук (обличчя) на ляльці.

8. Гра "Водичка, водичка, вмий моє личко!" (вдосконалення вмінь послідовності виконання санітарно-гігієнічних дій за алгоритмом).

9. Гра "Купання ляльок" (закріплення вміння правильного вмивання, намилювання, змивання піни, витирання тіла рушником).

IV. Оцінка якості виконаної роботи.

V. Підведення підсумків.

Тема: Чищення зубів.

Мета: формувати у дітей вміння розпізнавати свою щітку, брати і правильно утримувати її, виконувати спільні (самостійні) дії в процесі чищення зубів, спостерігати за процесом чищення зубів у дзеркалі, споліскувати рот; вчити дітей вмінню класти на місце зубну щітку, зубну пасту в повсякденному житті; виробляти у дітей послідовність виконання дій при чищенні зубів.

Обладнання: предмети особистої гігієни, піктограми.

Хід заняття:

I. Організація класу.

II. Повторення навчального матеріалу.

III. Повідомлення теми та завдань уроку.

IV. Виконання практичної роботи.

1. Імітаційні та підготовчі вправи: "Чистимо, чистимо зуби вранці і ввечері", "Видави пасту з тюбика", "Стисни гумову іграшку", "Натисни на тюбик", «Відкрити (закрути) пробку на пляшці (на тюбику)» тощо.

2. Робота з піктограмами.

3. Практичні вправи:

- обмацування зубів;
- постукування по зубах;
- розглядання зубів перед дзеркалом;
- поскрипування зубами;
- чищення зубів щіткою без пасти.

4. Практичні вправи з видавлювання пасти з тюбика (спільні дії з педагогом з вироблення вміння правильно дозувати видавлювання пасти з тюбика, контроль за тим, щоб діти не їли пасту).

5. Відтворення послідовності дій з чищення зубів:

1-й етап за словесною інструкцією з показом і спільними діями;

2-й етап за символічним позначенням (піктограмою);

3-й етап за словесною інструкцією педагога (дорослого).

V. Оцінка якості виконаної роботи.

VI. Підведення підсумків.

Тема: Прийом їжі.

Мета: ознайомити дітей з призначенням предметів посуду (ложка, виделка, чашка, тарілка) в практичній і ігровій діяльності; формувати у дітей вміння: користуватися столовими приборами, дотримуватись правил при прийомі їжі, виконувати функцію чергового їдальні (розставити стільці, розставити тарілки, чашки, правильно розкласти прибори, прибирання столу після їжі, підмітання підлоги біля столу тощо); формувати у дітей правила правильної поведінки за столом під час прийому їжі (не ставити лікті на стіл, не відставляти ноги, їсти зі своєї тарілки, користуватися серветкою, жувати із закритим ротом тощо).

Обладнання: столові прибори, піктограми.

Хід заняття:

I. Організація класу.

II. Повідомлення навчального матеріалу.

1. Столові прибори (ложка, виделка, тарілка, чашка).
2. Використання столових приборів.
3. Правила поведінки за столом.

III. Повідомлення теми та завдань уроку.

IV. Виконання практичної роботи.

1. Робота з піктограмами, які стосуються прийому їжі.
2. Підготовчі вправи, що сприяють виробленню певних рухів:
 - вправа "Перекладання кульок";
 - вправа "Просіювання квасолі" (зачерпування і пересипання ложкою);

- вправа "Перекладання намистин" (тримання ложки трьома пальцями, Зачерпування ложкою намистин і пересипання їх в іншу ємність);
- вправа "Розкладання горіхів" (обертальні рухи кисті провідної руки, розкладання ложкою горіхів за сортами).

3. Практичні вправи з формування вміння користуватися ложкою, виделкою, ножем.

Вміння користуватися ложкою за алгоритмом:

- встати за спиною дитини, помістити ложку в її руку, а іншу руку покласти збоку від миски;
- тримати руки дитини своїми руками;
- наповнити ложку їжею зачерпуючим рухом справа-наліво;
- піднести ложку до рота дитини і дати їй з'їсти їжу;
- опустити ложку в миску і дати дитині час проковтнути їжу.

Повторювати всі етапи до тих пір, поки дитина не закінчить їсти.

Вміння користуватися виделкою за алгоритмом:

- взяти виделку і показати, як потрібно правильно її тримати в руці (ручка вилки тримається пучкою);
- сказати дитині, що вона повинна "наколоти шматочок на гострі зубчики виделки";
- показати, як це зробити (якщо дитина не може повторити рух за наслідуванням, то обхопити своєю рукою і допомогти наколоти шматочок на виделку);
- відправити виделку з наколотим шматочком до рота.

Поступово скорочувати свою допомогу.

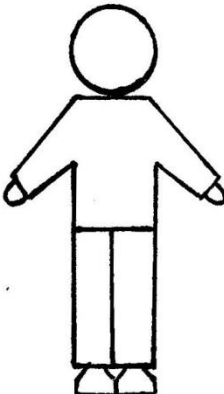

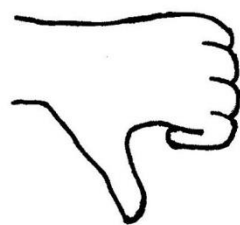
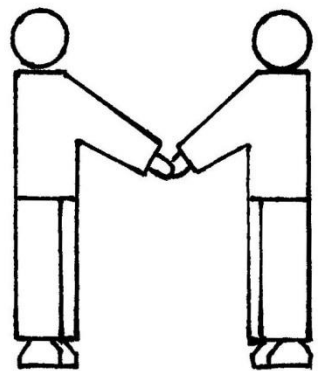
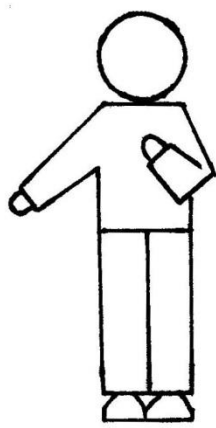

Проведення ігор:

- гра "До нас ведмедиця прийшла, ведмежатко принесла" (закріпити вміння правильно тримати ложку).
- гра "Конячка захворіла" (вдосконалювати вміння користуватися ложкою і виделкою).
- гра "Покорми звірів кашею" (закріплювати вміння правильного прийому їжі).

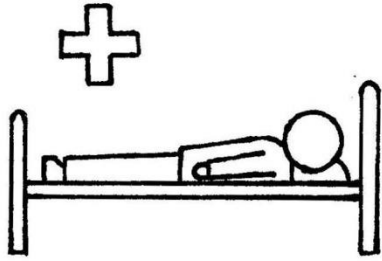
V. Оцінка якості виконаної роботи.

VI. Підведення підсумків.

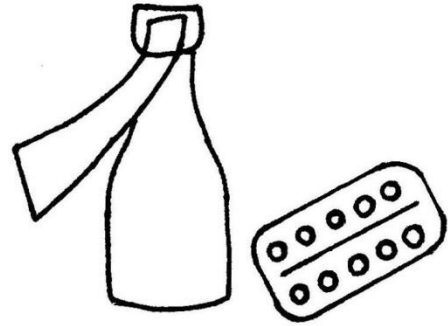
Додаток Г
Система символів (піктограм).
1. Взаєморозуміння.

 <p>я</p>	 <p>так / добре</p>
 <p>ні / погано</p>	 <p>привітання</p>
 <p>дякую</p>	 <p>прохання</p>

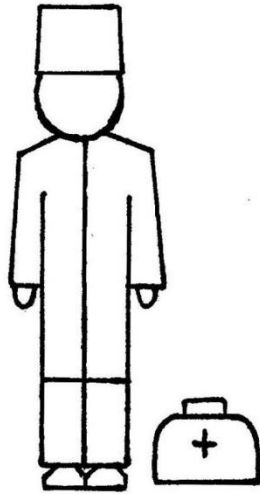
2. Стан здоров'я.



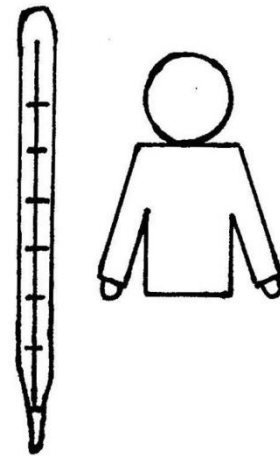
хворий



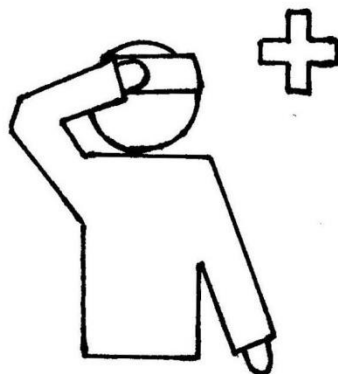
ліки



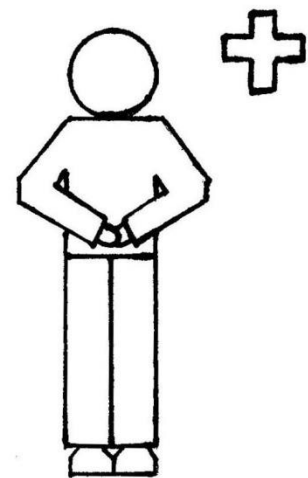
лікар



температура

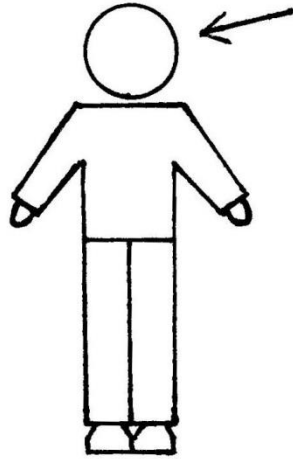


ГОЛОВНИЙ БІЛЬ

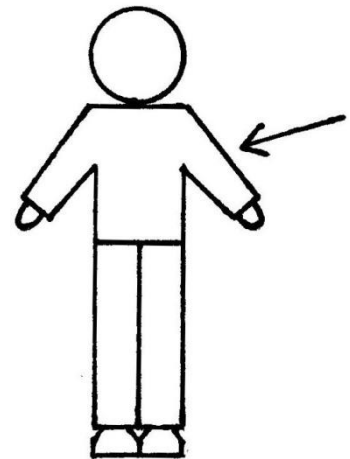


БІЛЬ В ЖИВОТІ

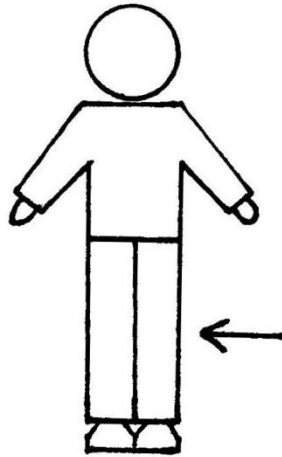
3. Частини тіла.



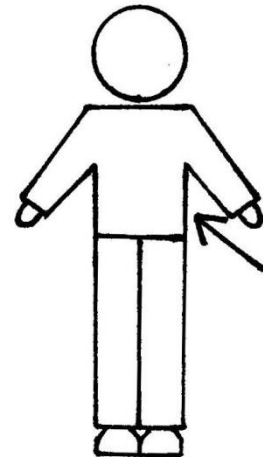
ГОЛОВА



РУКА



НОГА



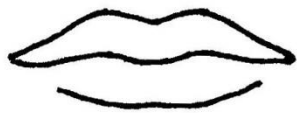
ТУЛУБ



ОЧІ



ВУХО



губи

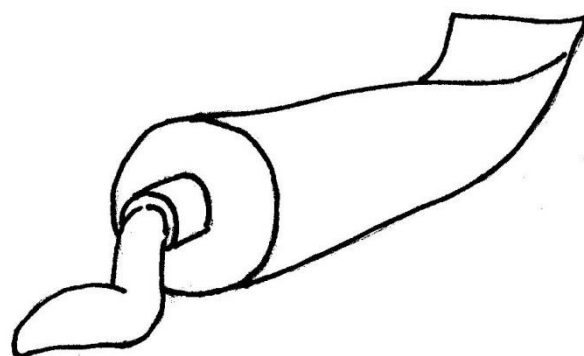


ніс

4. Особиста гігієна.



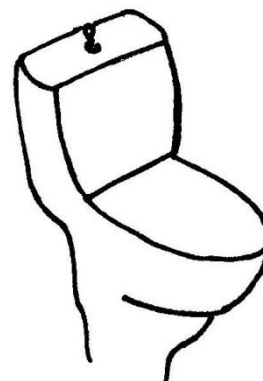
чистити зуби



зубна паста



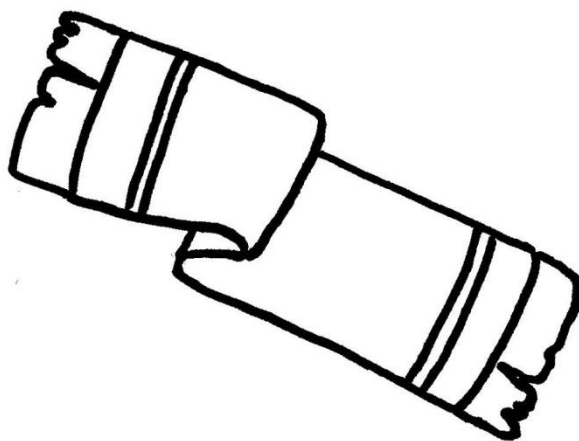
приймати душ



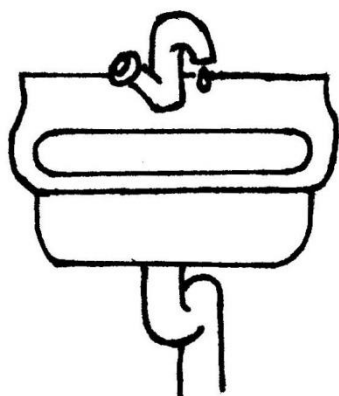
туалет



МИЛО



рушник



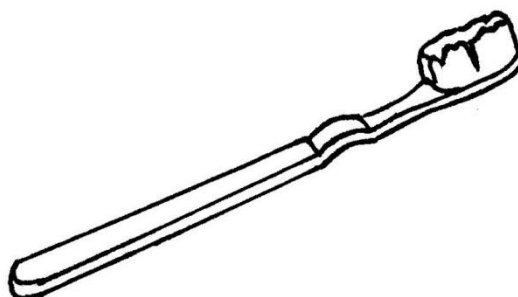
умивальник



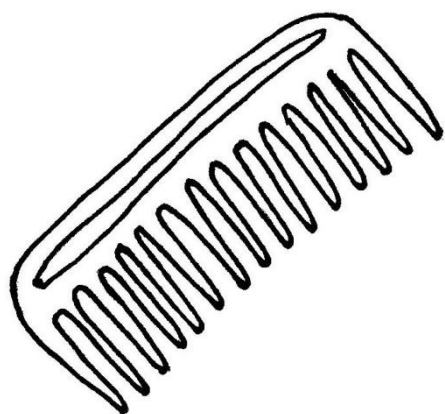
мити руки



вмиватися



зубна щітка

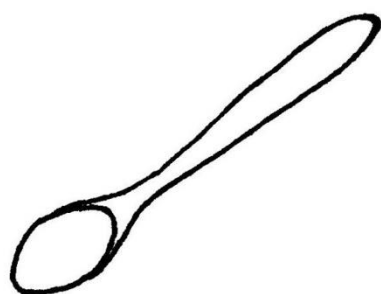


гребінець

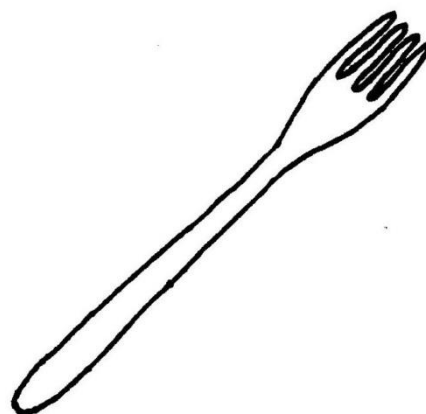


розчісуватися

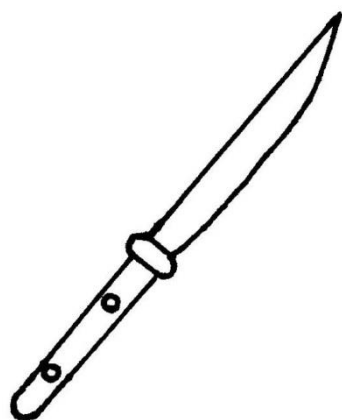
5. Їжа. Посуд.



ложка



виделка



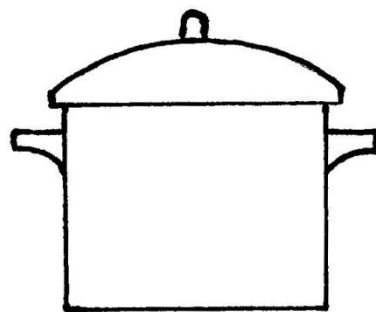
ніж



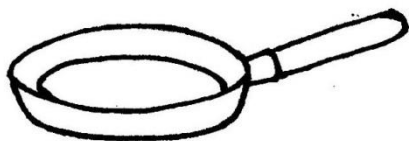
тарілка



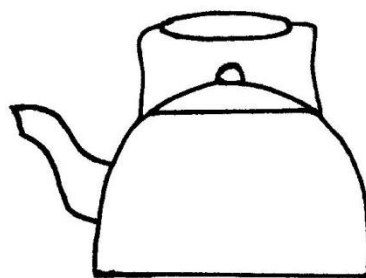
чашка



кастрюля



сковорідка



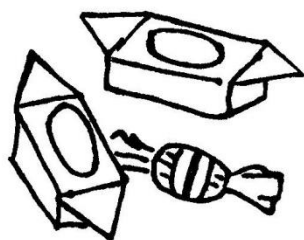
чайник



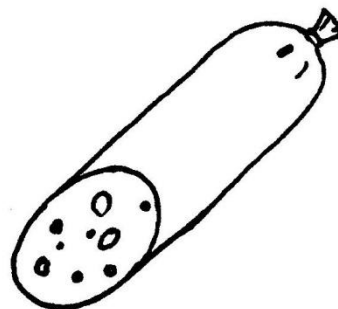
їсти



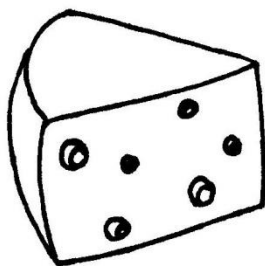
пити



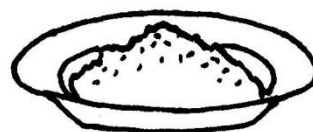
солодоці



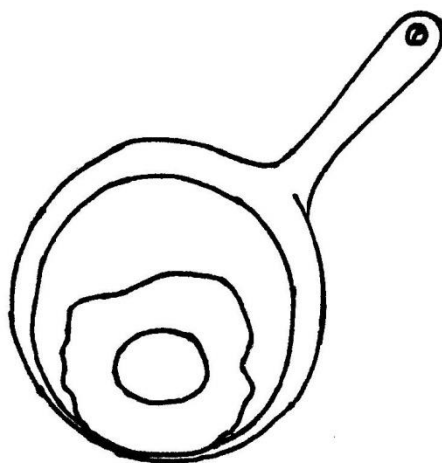
ковбаса



сир



каша



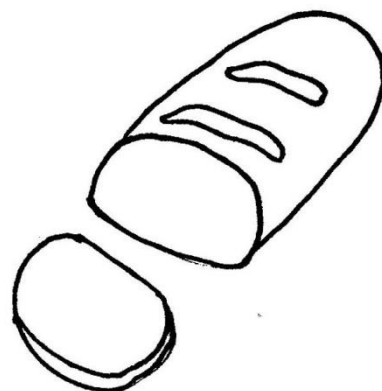
яйце



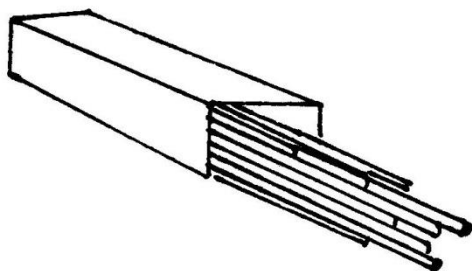
МОЛОКО



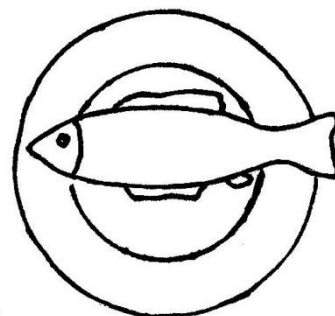
мити посуд



хліб

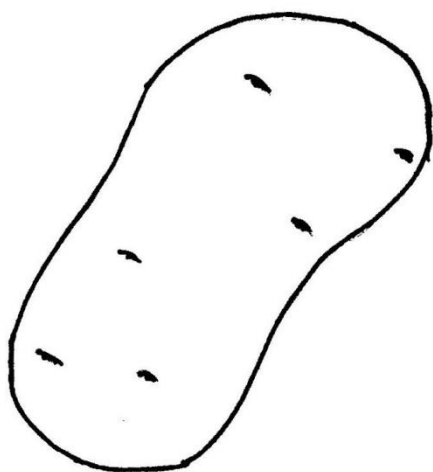


макарони

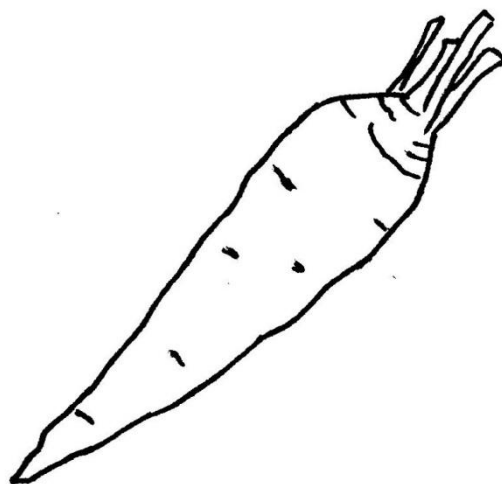


риба

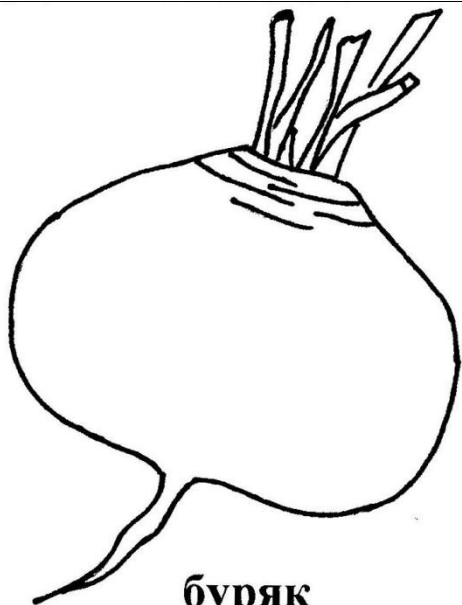
6. Овочі. Фрукти.



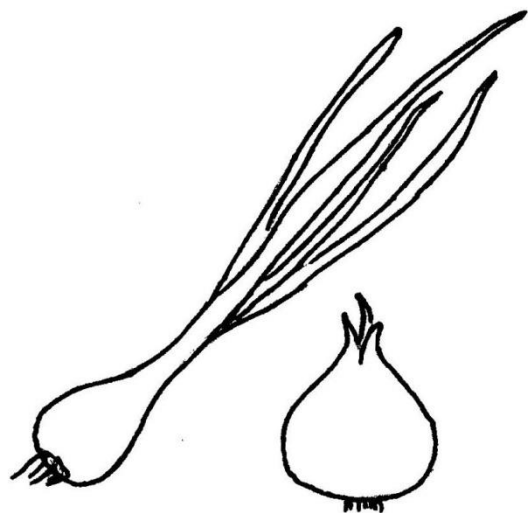
картопля



морква



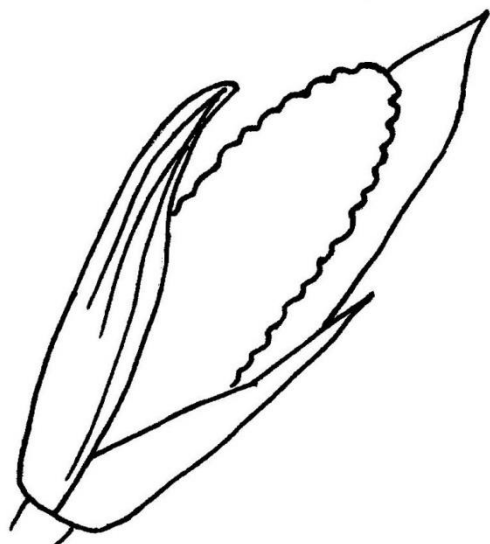
буряк



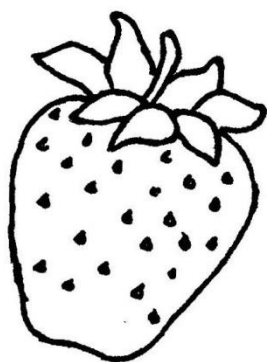
цибуля



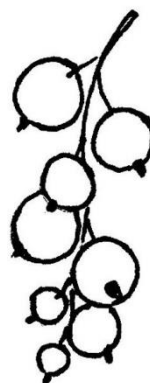
капуста



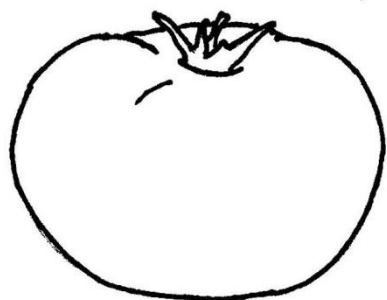
кукурудза



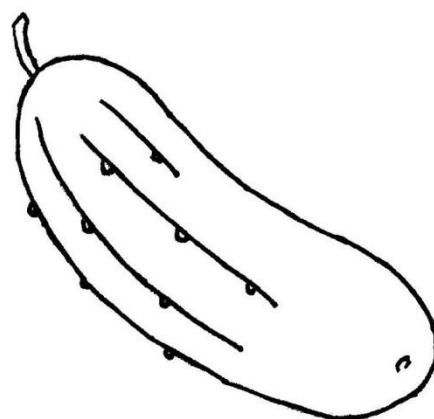
полуниця



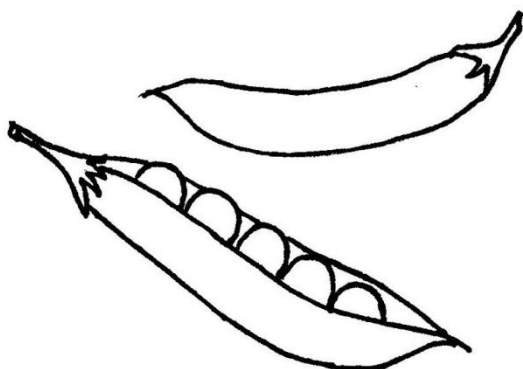
смородина



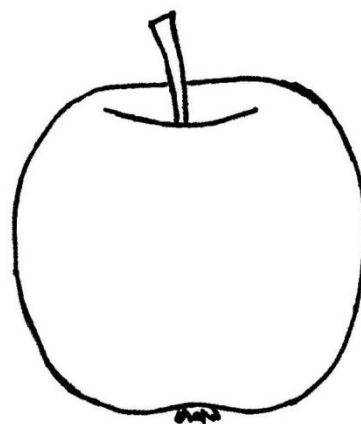
помідор



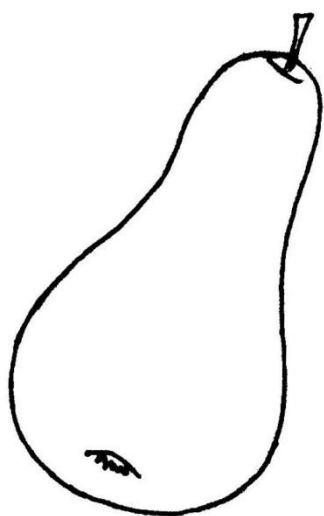
огірок



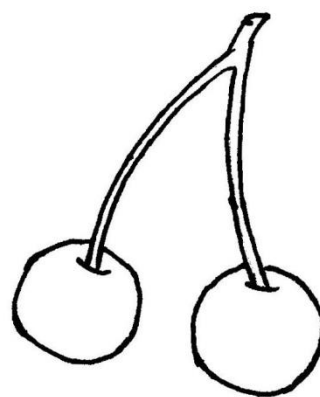
горох



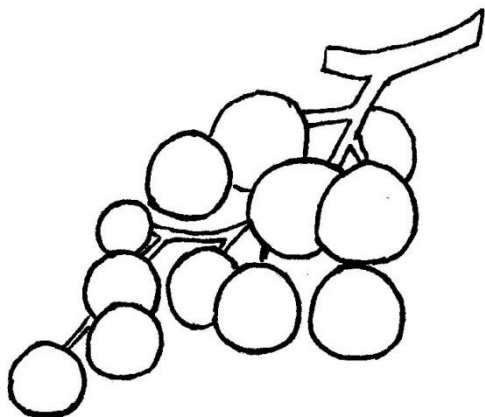
яблуко



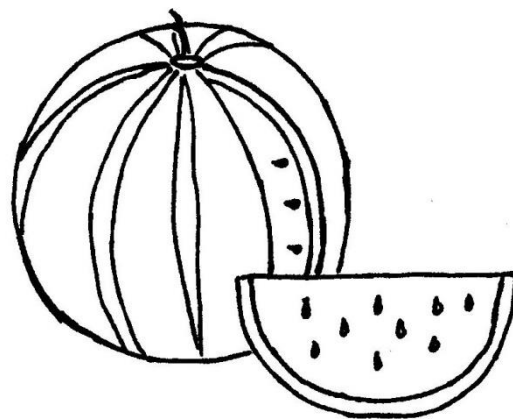
груша



вишня

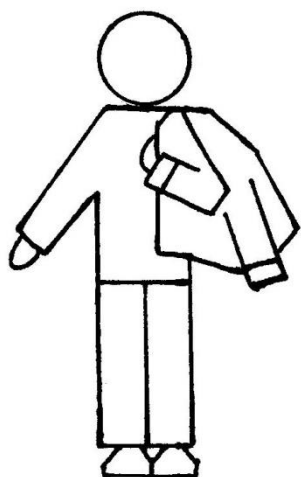


виноград



кавун

7. Одяг.



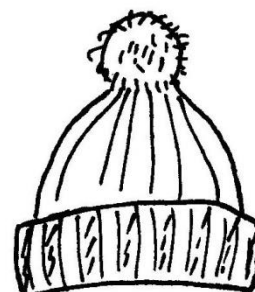
одягатися



куртка



пальто



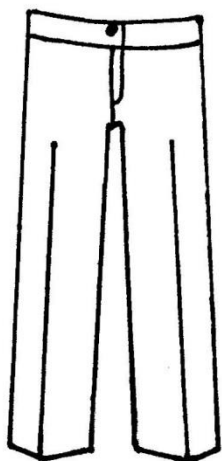
шапка



шкарпетки



спідниця



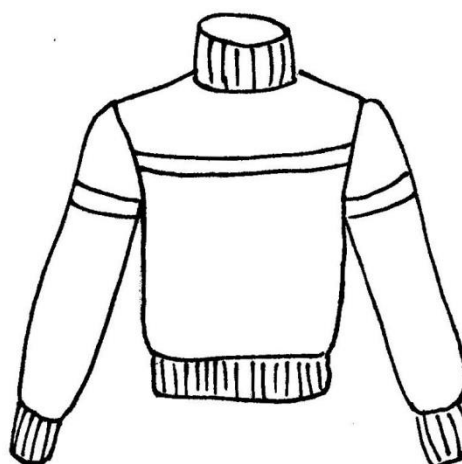
штани



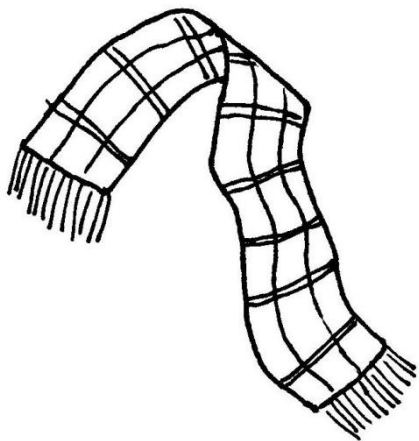
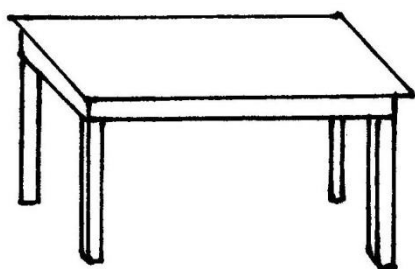
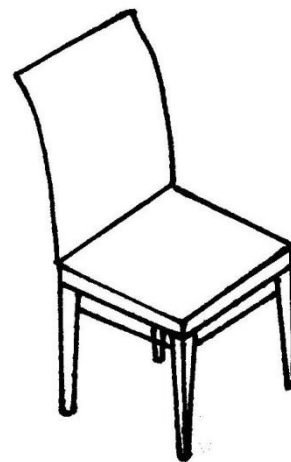
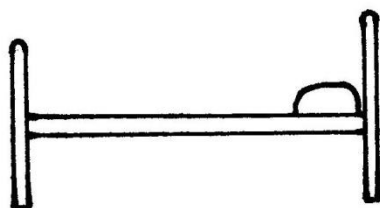
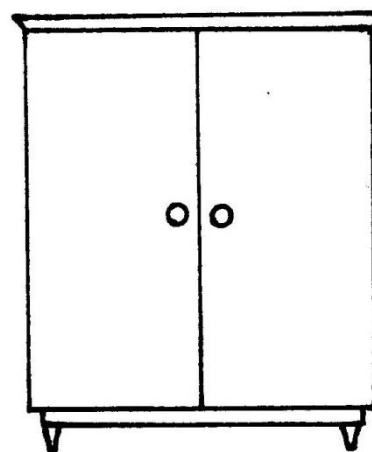
сорочка



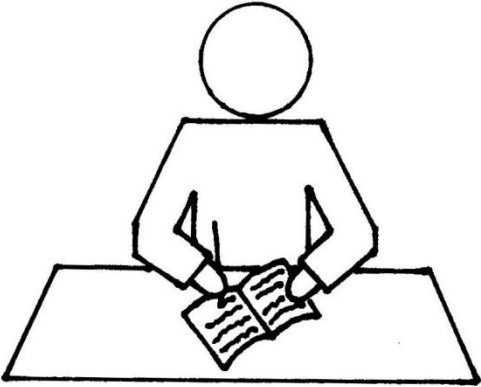
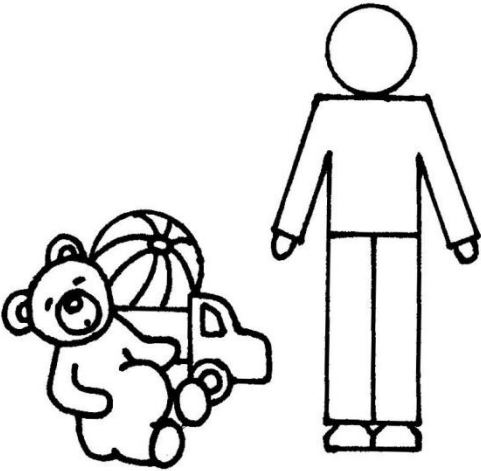
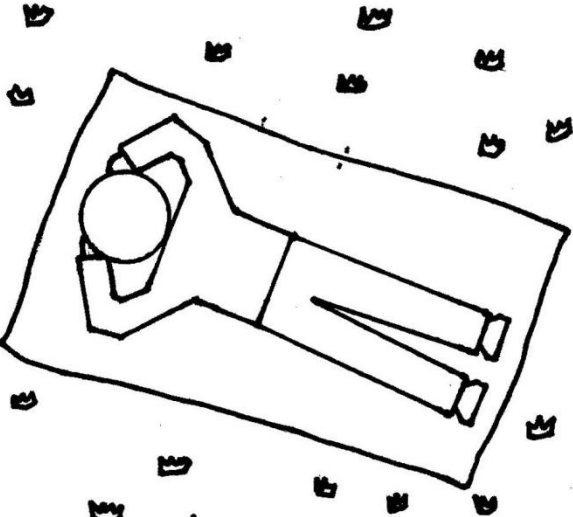
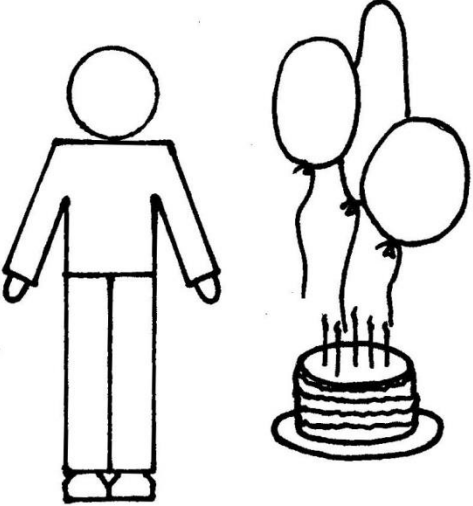
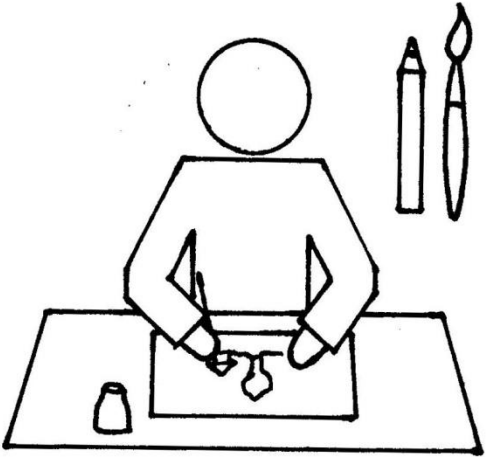
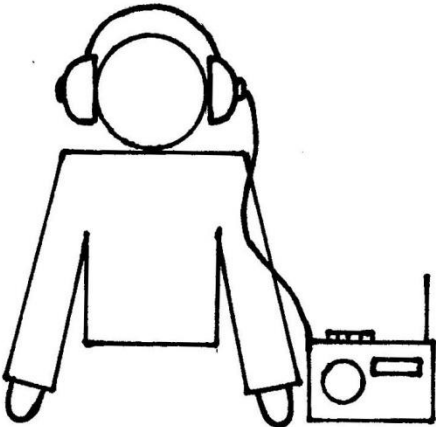
піджак

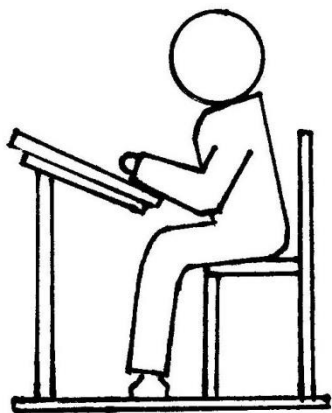
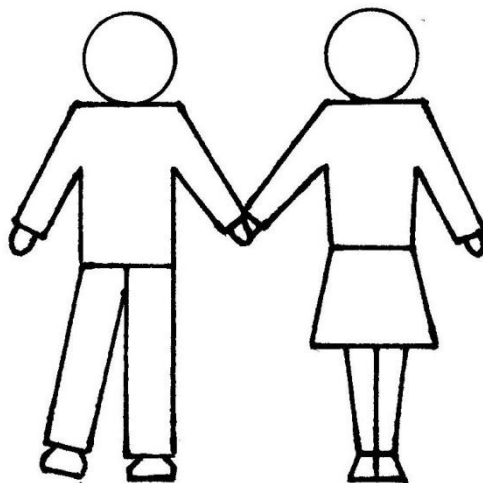
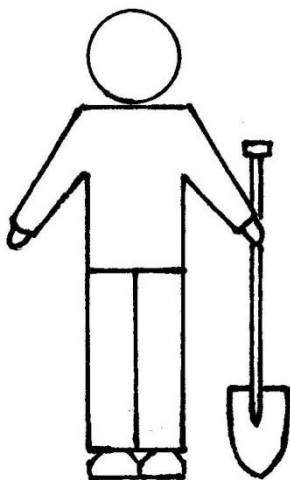
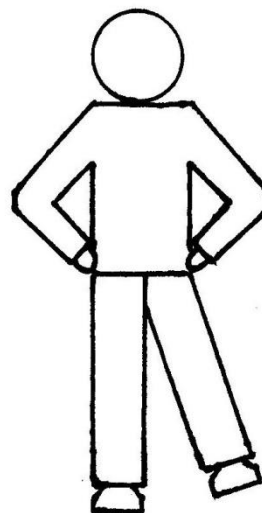
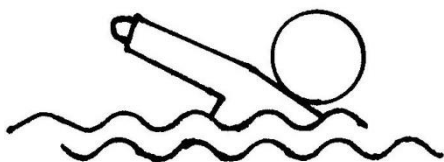
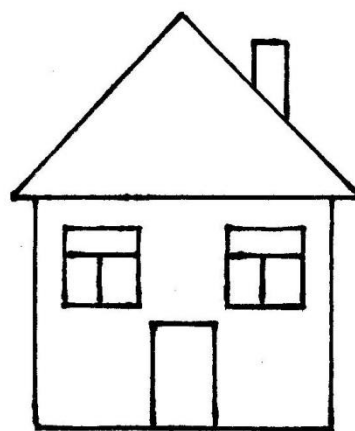


кофта

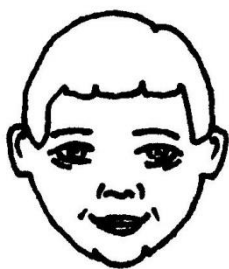
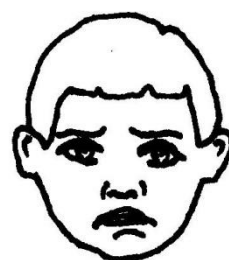
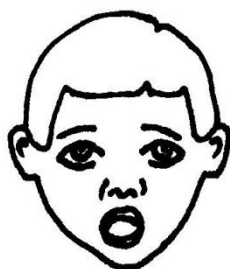
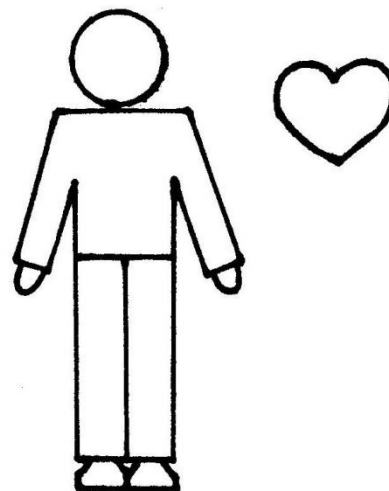
**шарф****ВЗУТТЯ****8. Меблі.****стіл****стілець****ліжко****шафа**

9. Заняття і відпочинок.

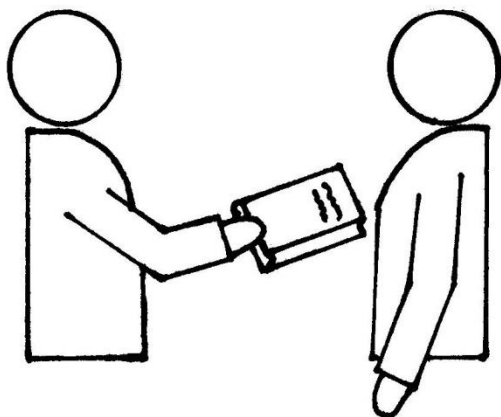
 <p>писати</p>	 <p>гра</p>
 <p>відпочивати</p>	 <p>святкувати</p>
 <p>малювати</p>	 <p>слухати музику</p>

**вчитися****танцювати****працювати****робити зарядку****плавати****дім**

10. Почуття.

**радісний****засмучений****наляканий****злий****плакати****я тебе люблю**

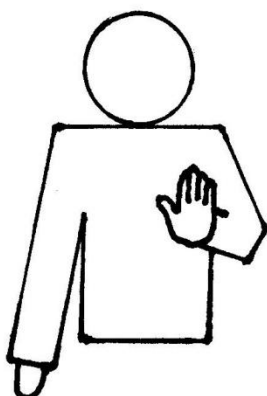
11. Дії.



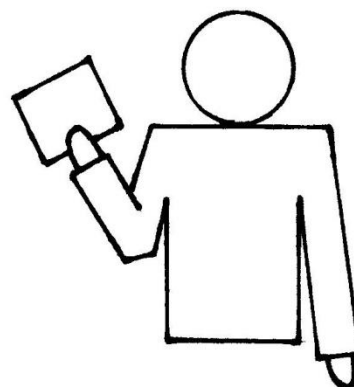
давати



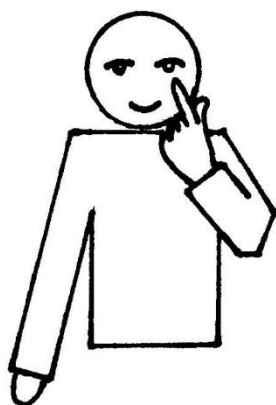
робити



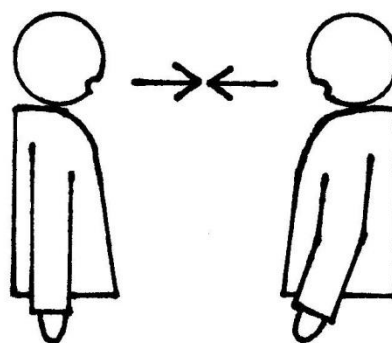
припинити



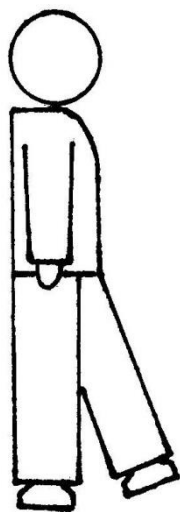
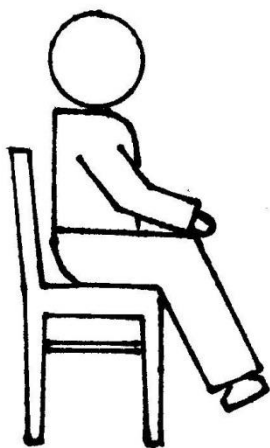
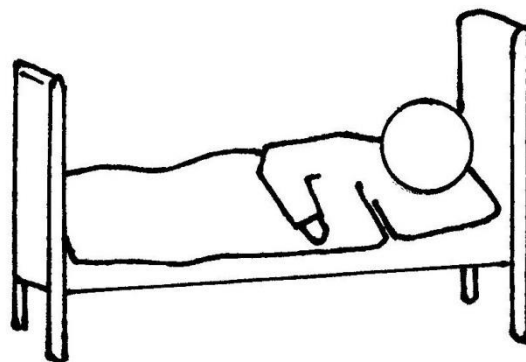
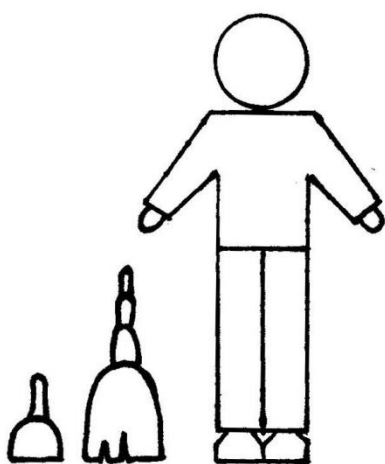
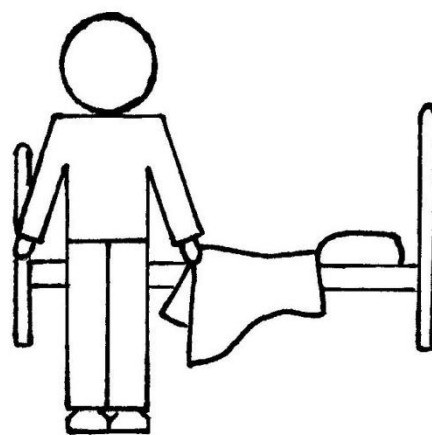
показати

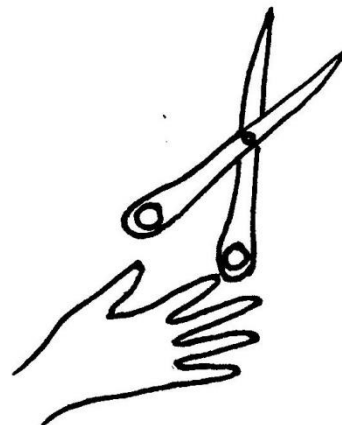
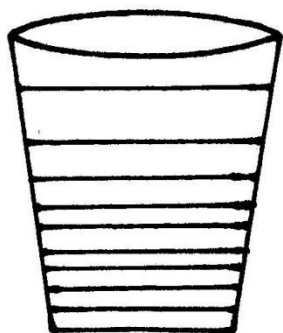
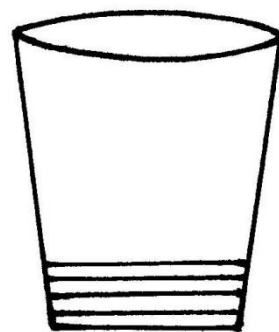


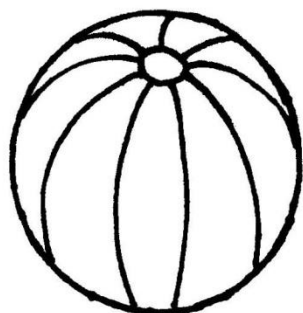
дивитися



говорити

**йти****бігти****сидіти****спати****прибирати****застилати постіль**

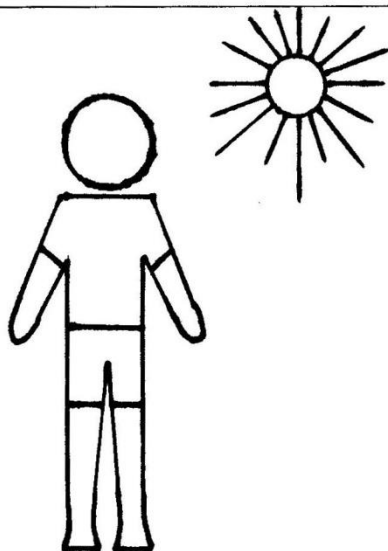
**прати****прасувати****шити****різати****12. Якості.****багато****мало**



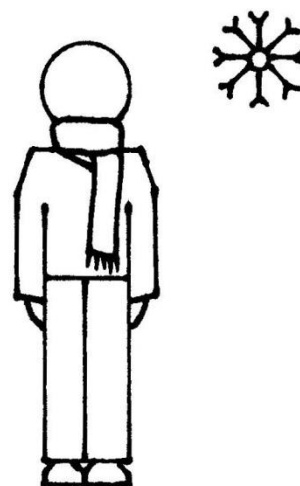
ВЕЛИКИЙ



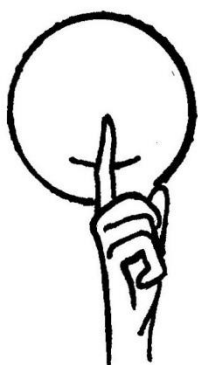
МАЛЕНЬКИЙ



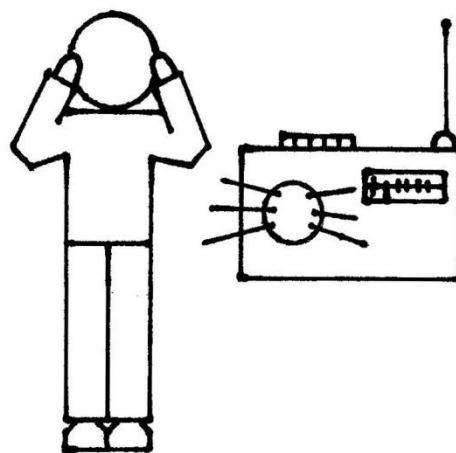
ТЕПЛО



ХОЛОДНО

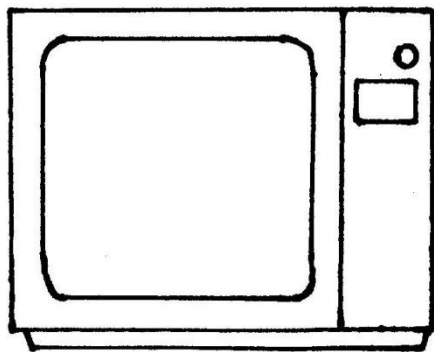


ТИХО

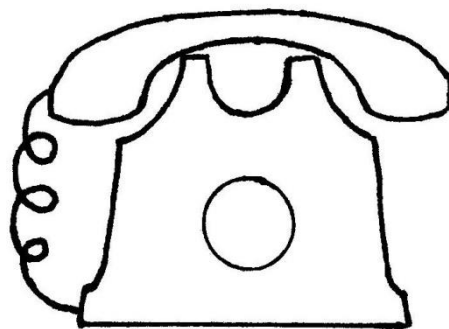


ГОЛОСНО

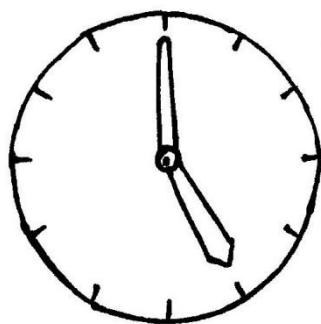
13. Предмети в побуті.



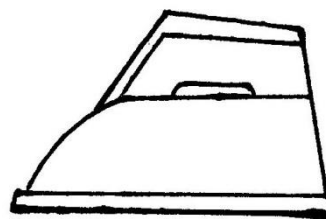
телевізор



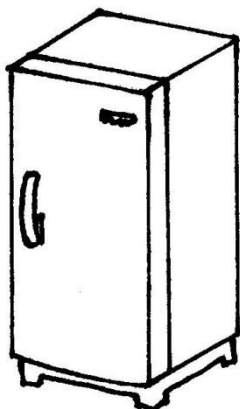
телефон



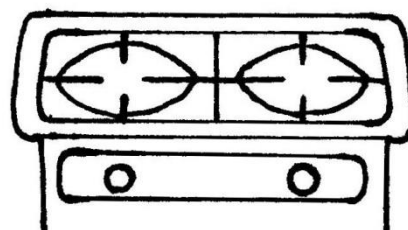
ГОДИННИК



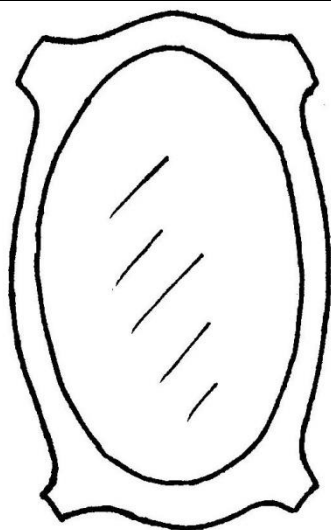
праска



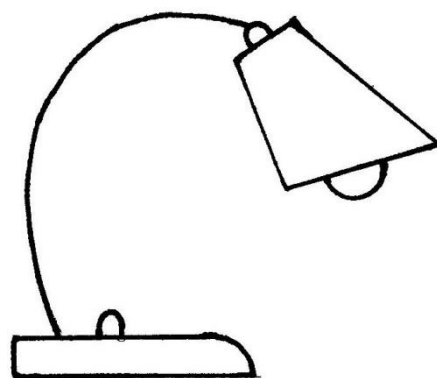
ХОЛОДИЛЬНИК



ПЛИТА

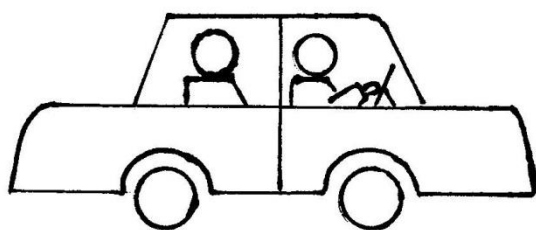


дзеркало

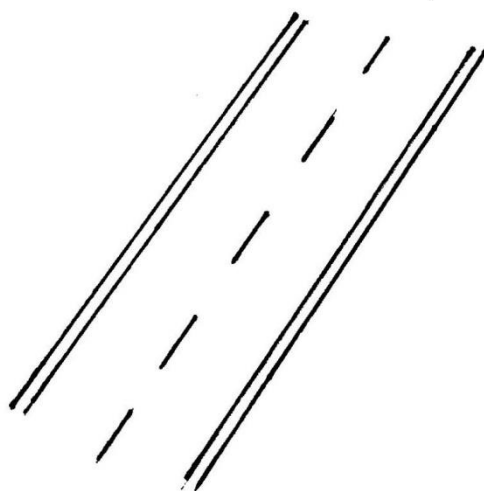


лампа

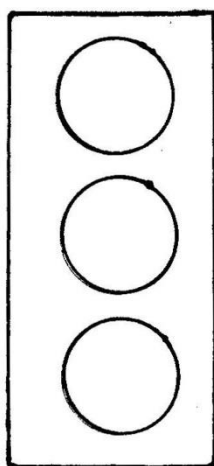
14. Транспорт.



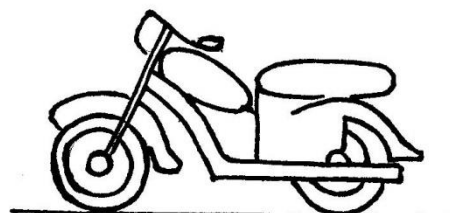
їхати



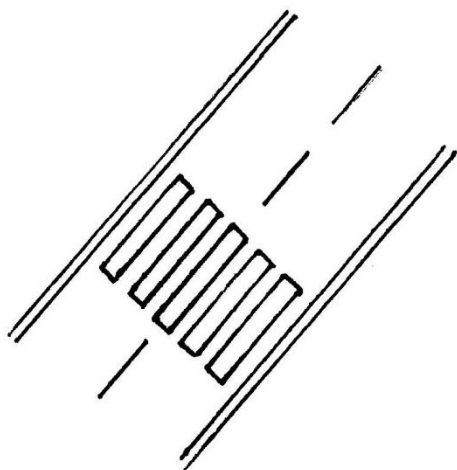
дорога



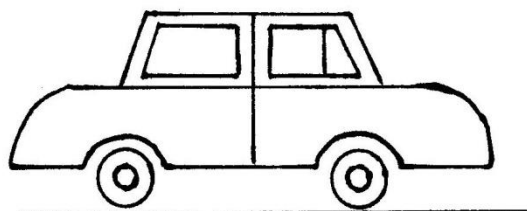
світлофор



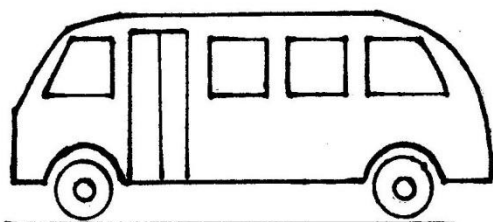
МОТОЦИКЛ



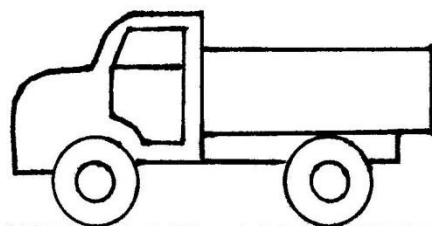
пішохідний перехід



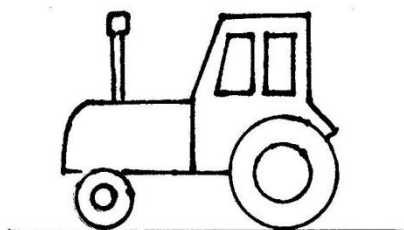
автомобіль



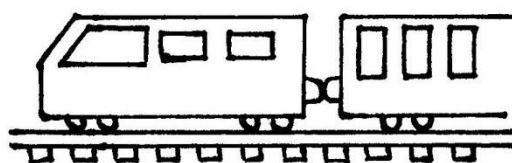
автобус



вантажівка



трактор



потяг

Додаток Д

Формування вміння користуватися телефоном.

Однією із побутових навичок є навичка користування телефоном. Вона передбачає навчання дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями поводитися із телефоном в різних ситуаціях, а саме, відповідати на дзвінок, приймати повідомлення, дзвонити додому тощо. Ми виділили 3 етапи навчання вмінню користуватися телефоном:

- відповідати на телефонні дзвінки;
- телефонувати;
- об'єднувати засвоєні навички і користуватися телефоном.

Перший етап навчання припускає, що навчання проводитиметься в процесі повсякденної діяльності, коли дійсно необхідно скористатися телефоном. За другим і третім етапом навчання легше займатися на спеціально спланованих заняттях. Перш ніж приступити до формування даної навички, у дитини мають бути сформовані наступні вміння:

- вона повинна вміти розпізнавати цифри від нуля до дев'яти;
- повинна вміти говорити, принаймні, короткими фразами, так, щоб інші могли без особливих зусиль зрозуміти її;
- має розуміти просту розмовну мову, що складається з коротких недвозначних фраз;
- мають бути настільки розвинені навички моторики і координація рухів, щоб вона могла тримати трубку в руці і набирати номер.

Перший етап навчання передбачає формування в дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями вміння відповідати на телефонні дзвінки. Займатися за цією частиною програми, можна протягом дня в ті моменти, коли для цього з'являється можливість. По мірі засвоєння кожної з представлених навичок зменшують свою допомогу. Завданням даного етапу є формування наступних вмінь:

- 1) Тримати трубку. Звертають увагу дитини на дрiт. Показують їй, що він виходить з того кінця трубки, який ми підносимо до рота. Потім допомагають

підняти трубку з важеля і піднести її до вуха. Практикуються в будь-який зручний час (для цього необов'язково чекати дзвінка).

2) Розпізнавати звук телефонного дзвінка. Дитині необхідно навчитися розпізнавати телефонний дзвінок, тобто виділяти цей звук з інших звуків, що лунають в будинку, таких, як дзвінок в двері і дзвінок будильника. Коли телефон дзвонить, привертають увагу дитини до цього звуку. Допомагають узнавати такий дзвінок і підходити до телефону. Окрім цього, вчать відрізнити інші звуки, схожі на дзвінок телефону.

3) Відповідати на телефонний дзвінок. Якщо дитина вміє підходити до телефону, який дзвонить, і брати трубку, вона повинна сказати: «Алло», або що-небудь інше. Спочатку, для того, щоб дитина сказала: «Алло» в телефонну трубку, доведеться попрацювати над цим.

Вдома, якщо дзвонять не дитині, вона повинна навчитися говорити: «Одну хвилинку, зараз я покличу ...», класти трубку поряд з телефоном (не на важіль) і приводити того, кого запитують. Для того, щоб допомогти дитині виробити цю навичку, можна попросити когось зі знайомих подзвонити і попросити до телефону конкретних членів сім'ї. Починають із дзвінків до тих, хто знаходиться в безпосередній близькості до телефону. Потім можна організувати заняття так, щоб дитина звала до телефону члена сім'ї, що знаходиться поблизу, але за межею видимості, і, нарешті, вона повинна буде йти за тим, кого просять до телефону, в інший кінець будинку. Якщо той, хто дзвонить просить до телефону когось, кого в даний момент немає вдома, то необхідно, щоб дитина вміла звати до телефону кого-небудь, хто знаходиться вдома. Якщо ж в цей час дитина виявиться вдома одна, вона має повернутися до телефону і сказати тому, хто дзвонить, що цієї людини немає. Дану навичку необхідно тривалий час відпрацьовувати на спеціально організованих дзвінках.

4) Вішати трубку. Дитині важливо вміти після закінчення телефонної розмови класти трубку точно на важіль, щоб телефон продовжував працювати. Слова «До побачення» повинні служити дитині сигналом того, що вона може повісити трубку.

5) Приймати повідомлення. Бажано, щоб дитина навчилася приймати повідомлення для тих, кого під час дзвінка немає вдома. Повідомлення, які ми чуємо по телефону, набагато важче зрозуміти, ніж ті, які передаються в жвавій розмові. Необхідно переконатися, що дитина навчилася тримати трубку і одночасно уважно слухати співбесідника. Часто виникають ситуації коли той, хто дзвонить просить передати просте коротке повідомлення. Такі ситуації необхідно прорепетирувати з дитиною, щоб вона зуміла без зусиль повторити повідомлення. Слід допомагати дитині згадувати слова, які вона забула, і у кінці хвалити за старання.

Відпрацьовуючи перераховані дії у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями формуються вміння, необхідні для того, щоб відповідати на телефонні дзвінки. Для підтримки цих вмінь потрібно якомога частіше практикуватися.

Другий етап, який має на меті формування вміння телефонувати у дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями, включає:

1) Набір номера. Дорослий пише на аркуші паперу цифру «1» і показує її дитині. Просить знайти цю цифру на апараті і натиснути на відповідну кнопку. Перед тим показує, як це робиться, і, якщо потрібно, допомагає. Потім, не називаючи цифру, просто показують її дитині і займаються, поки вона не навчиться натискати відповідну кнопку телефону, дивлячись на написану дорослим одиницю. Такі ж дії виконуються з кожною з цифр.

Після того, як дитина навчиться натискати на одну кнопку з цифрою, яку дорослий пише їй, на папірці пишуть відразу дві цифри на відстані приблизно 2,5 см одна від одної. Вчать дитину тримати вказівний палець лівої руки під першою з написаних на папірці цифр, а пальцем правої руки набирати її. Коли дитина набере першу цифру, їй треба буде, не відриваючи пальця лівої руки від паперу, пересунути його, встановивши точно під другою цифрою, і тримати там, поки правою рукою не набере другу цифру. Дорослий допомагає дитині все менше, поки вона не навчиться кожного разу правильно набирати будь-яку комбінацію з двох цифр.

Якщо дитина постійно зазнає труднощі з читанням цифр в потрібній послідовності (зліва направо), то допомогти може позначення цифр яскравими кольорами. Наприклад, зеленим фломастером поставити кружечок ліворуч над рядом цифр і спонукати дитину поставити на нього палець, коли вона починає набір, а червоним кружечком помітити цифру справа, це стане для неї сигналом, що після цієї цифри потрібно зупинитися.

Так само вчать дітей з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями набирати послідовність з трьох, чотирьох, п'яти, шести і семи цифр. Коли вони опанують ці навички, починають писати цифри ближче одна до одної, так, як зазвичай пишуться телефонні номери. Працюючи над кожним кроком, діти повинні практикуватися з самими різними комбінаціями цифр. Хорошою практикою для дитини стане посилена робота з цифрами власного номера телефону. Починають з опрацювання перших цифр: трьох, чотирьох, потім п'яти, шести, а потім і семи цифр.

Після цього перевіряють, чи не зможе дитина набрати семизначний номер, дивлячись на папірець, але не вказуючи на кожну цифру пальцем. Якщо виявиться, що вона в змозі самотійно і правильно набирати номер кожен раз, коли дорослий просить її це зробити, значить, можна почати вчити дитину набирати номер однією рукою, тримаючи при цьому трубку в іншій. Якщо результати перевірки виявляться незадовільними, то доведеться продовжити відпрацювання цієї навички: відкласти трубку вбік, поки ліва рука відмічає потрібну цифру в серії з семи цифр, а права набирає номер.

2) Телефонні сигнали. Дитина також має вміти розрізнити сигнали, які вона може почути в телефонній трубці. Спочатку її вчать відрізнити безперервний гудок від «мовчання». Для того, щоб отримати безперервний сигнал, досить підняти трубку, а для того, щоб телефон замовк, треба підняти трубку, а рукою натиснути на важіль. Пояснюють дитині, що перш ніж почати набирати номер, треба почути безперервний сигнал. Після того, як дитина набере номер, вона може почути довгі гудки, короткі гудки «зайнято» або записане на плівку повідомлення.

Натиснувши на важіль, дорослий робить так, щоб телефон «замовк». Вчать дитину, що потрібно вішати трубку і пробувати усе спочатку, якщо вона чує це після набору номера. Набравши номер, роблять так, щоб дитина почула короткі гудки. В цій ситуації дитину вчать вішати трубку, якщо після набору номера вона їх чує, і пробувати набрати цей номер трохи пізніше. Необхідно дитину відлічувати 10 гудків і потім вішати трубку. Якщо дитина постійно плутає два якісь сигнали, її спонукають вислухати їх, дізнатися і швидко прореагувати на кожного. Це допоможе визначити різницю між ними. Такі вправи використовуються стільки разів, скільки буде потрібно. Спонукають дитину виконувати необхідні дії у відповідь на кожен з сигналів і при необхідності допомагають.

Метою третього етапу формування вміння користуватися телефоном є об'єднання засвоєних навичок і користування телефоном, який включає:

1) Дзвінок додому. На цьому етапі організують для дітей практичні заняття, які передбачають дзвінки кому-небудь з домашніх. Вчать дитину докладати, де вона, що робить, коли прийде додому, розповідати про усі труднощі, з якими вона зіткнулася. Якщо дитина не запам'ятала свій номер, допомогти їй можна таким чином. Пишуть номер на листку паперу і спонукають дитину вправлятися в його читанні вголос до тих пір, поки вона не навчиться з цим легко справлятися. Крім того, просять набирати цей номер, поки вона не навчиться робити і це.

2) Надзвичайні ситуації. Важливо навчити дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями набирати номери служб екстреної допомоги, якщо вони потрапляють в скрутне становище або більше нікому не можуть додзвонитися. З дітьми програють надзвичайні ситуації і спонукають на практиці здійснювати необхідні дії. Вчать їх розповідати, хто дзвонить, де знаходиться і що сталося.