

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

ТИЩЕНКО ЛЮДМИЛА АНАТОЛІЇВНА

УДК 373.2:316.772.3–043.83[376–056.36:617.75](043.5)

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ
У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня

Науковий керівник
Чеботарьова Олена Валентинівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
 РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	
1.1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми формування навичок самообслуговування у психолого-педагогічній літературі.	14
1.2. Проблема формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю	24
1.3. Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю в педагогічній практиці	42
Висновки до першого розділу.....	54
 РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК САМОБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	
2.1. Обґрунтування методики констатувального етапу дослідження.....	58
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	71
Висновки до другого розділу	93
 РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	
3.1. Педагогічна технологія формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю	97
3.2. Методичні рекомендації для педагогів та батьків дошкільників з помірною розумовою відсталістю з формування навичок самообслуговування	142

3.3. Результати формувального етапу дослідження	151
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175
ДОДАТКИ.....	200

ВСТУП

Актуальність теми. На порозі третього тисячоліття в Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими потребами. Програма сучасної стратегії спеціальної освіти і державної допомоги приділяє значну увагу ранньому виявленню, комплексному супроводу та пошуку нових організаційних форм і змісту педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Саме до такої категорії належать дошкільники з помірною розумовою відсталістю. Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності дітей окресленої категорії, які розпочинають навчання у спеціальних дошкільних навчальних закладах і посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя.

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціально-трудової адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування навичок самообслуговування (Г. Блеч, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, Л. Дробот, Г. Зак, В. Карвяліс, О. Ковальова, С. Конопляста, В. Лубовський, Н. Лур'є, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Чеботарьова, S. Vochneg, F. Campbell, С. Корр та ін.).

Виконання дій, що спрямовані на задоволення повсякденних особистих потреб і пов'язані з життєвою необхідністю догляду за власним тілом розглядаються дослідниками у контексті поняття «самообслуговування», а їх формування відбувається у процесі трудового виховання дітей з розумовою відсталістю. Навички самообслуговування – автоматизовані дії щодо виконання гігієнічних процедур, споживання їжі, одягання, роздягання тощо. Їх становлення сприяє розвитку психомоторики, інтелектуальних та сенсорних процесів, мовлення, формуванню уявлень про навколишній світ,

особистісному зростанню, що і створює підґрунтя для інших видів діяльності дитини дошкільного віку.

Оволодіння навичками самообслуговування є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої дитина навчається основам самостійної праці, починає виявляти до неї інтерес, оволодіває певними навичками і вміннями (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, А. Висоцька, О. Гаврилов, Г. Дульнєв, Л. Занков, Д. Ісаєв, І. Таттянчикова, Г. Сухарєва, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина, Я. Юдилевич, N. O'Connor, M. Pieterse, M. Pryer, C. Ramey).

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що своєрідність розвитку навичок самообслуговування стає основною причиною соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого (В. Андрієнко, О. Гаврилушкіна, Г. Мерсіянова, Н. Соколова, С. Федоренко, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування способів дій із самообслуговування, оскільки в онтогенезі пробуджується висока природна цікавість дитини до праці дорослих і наполегливе прагнення самій включатися в спільні з дорослими дії. Це відображає загальну стратегію розвитку дошкільника з помірною розумовою відсталістю, тоді як навички самообслуговування виступають інструментарієм, від якого залежить інтеграція дитини в освітнє середовище.

Від інтенсивності функціонування такого інструментарію залежить якість пристосування означеної категорії дітей до оточуючих людей і предметного середовища. Відтак, особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, які є вирішальною складовою процесу ранньої взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення і збереження балансу професійного співробітництва усіх учасників навчально-виховного процесу уможливорює успішний перебіг соціальної адаптації дитини з розумовою відсталістю та створює максимально сприятливі умови для формування

навичок самообслуговування.

Результати аналізу теоретичного підґрунтя і практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, що супроводжують процес навчання самообслуговування дітей з помірно розумовою відсталістю, обумовлені як відсутністю навчально-методичного забезпечення, так і неврахуванням корисного потенціалу дошкільників з помірно розумовою відсталістю (здатністю до наслідування, добре розвиненої механічної, зорової пам'яті). Узагальнення результатів зазначених досліджень свідчить про те, що формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірно розумовою відсталістю не виступало предметом окремих наукових розвідок і практично залишилося поза увагою дослідників, з чим і пов'язана відсутність конкретних даних у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми для теорії і практики дошкільного навчання і виховання, недостатність науково-методичної розробленості в спеціальній педагогіці та наявність передумов для її розв'язання зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірно розумовою відсталістю»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та комплексної теми лабораторії олігофренопедагогіки «Удосконалення змісту і форм навчання розумово відсталих дітей в умовах реформування спеціальної освіти» (Державний реєстраційний номер 0112U000590).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 1 від 31.01.2013 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26.03.2013 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні науково-обґрунтованої та експериментально-перевіреної педагогічної технології формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю в спеціальних дошкільних навчальних закладах.

Відповідно до мети дослідження було визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та визначити особливості формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

2. Розробити методику вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю та визначити його рівні.

3. Теоретично обґрунтувати, розробити педагогічну технологію формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю та експериментально підтвердити її ефективність у спеціальних дошкільних навчальних закладах.

4. Розробити методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Об'єкт дослідження – процес трудового виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Предмет дослідження – формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю у процесі трудового виховання.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепції культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський); концепції спеціальної освіти (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Максименко, Н. Пахомова, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.); теорія корекційно-розвивального та диференційованого навчання розумово відсталих дітей на основі

різнобічного врахування їх психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей (Л. Вавіна, О. Гаврилов, Г. Дульнєв, І. Єременко, І. Колесник, Г. Мерсіянова, М. Супрун, І. Татьянчикова, К. Турчинська, Д. Шульженко та ін.); концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю (Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, Н. Макарчук, А. Міненко, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова); дослідження у галузі раннього психолого-педагогічного супроводу дітей із важкими порушеннями інтелектуального розвитку (І. Бутомо, О. Давіденкова, С. Забрамна, M. Pieterse, R. Treloar); науково-методичні розробки з теорії та методики трудової діяльності (І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, О. Хохліна, О. Чеботарьова).

Методи дослідження. Забезпечення достовірності положень і висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження.

Теоретичні методи: порівняння і систематизація – для аналізу педагогічної та психологічної літератури з проблеми дослідження, визначення теоретичних засад і основних підходів до формування навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями розумового розвитку; дедуктивний – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації на основі результатів емпіричного дослідження; логіко-семантичний – для поглиблення понятійного апарату; моделювання – для побудови інфографіки та моделі формування навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Емпіричні методи: спостереження, бесіда, анкетування, опитування, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю;

Математично-статистичні методи: параметричний критерій t-Стьюдента з подальшим обчисленням у програмі Microsoft Excel.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу матеріалу; ефективністю експериментальної роботи у спеціальних дошкільних навчальних закладах.

Експериментальна база дослідження: Спеціальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) № 569 м. Києва, Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр, Кам'янець-Подільський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 3 «Теремок» компенсуючого типу Хмельницької області, Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 102, № 162 міста Кривий Ріг Дніпропетровської області, дошкільний навчальний заклад № 45 «Ялинка» м. Хмельницького, медико-соціальний реабілітаційний центр «Дорога життя» м. Ужгорода.

Дослідженням було охоплено 150 дітей дошкільного віку, з них: 101 дитина з помірною розумовою відсталістю, 49 дітей з легкою розумовою відсталістю.

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягає в тому, що:

вперше:

- науково обґрунтовано теоретико-методичні засади дослідження формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю дошкільного віку;
- обґрунтовано методику встановлення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- виділено показники і рівні сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю та виявлено їх особливості;
- створено науково-обґрунтовану педагогічну технологію

формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю, що репрезентовано у вигляді моделі, алгоритму, програми та методичних рекомендацій.

поглиблено та уточнено:

- загальну теорію трудового виховання дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку;
- положення про організацію корекційно-розвивального забезпечення спеціальних дошкільних навчальних закладів освіти;
- загальну теорію формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною та легкою розумовою відсталістю;
- корекційно-розвивальну спрямованість процесу формування навичок самообслуговування у дошкільників з розумовою відсталістю;

подальшого розвитку набули:

- динаміка формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю на різних етапах корекційно-розвивального навчання;
- використання покрокового навчання навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю;

удосконалено:

- прийоми і засоби формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що:

- розроблено, апробовано і впроваджено в практику роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів та реабілітаційних центрів педагогічну технологію формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- поліфункціональність та варіативність педагогічної технології формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю забезпечує можливість використання її окремих блоків, як автономних мініпрограм з формування окремих компонентів

самообслуговування дошкільників у контексті наявності різних особливих потреб;

- визначено зміст методичних рекомендацій щодо формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірно розумовою відсталістю, які можуть бути використані в корекційно-компенсаторній роботі вихователями, вчителями-дефектологами спеціальних дошкільних навчальних закладів у процесі організації фронтальних та індивідуальних занять, навчально-реабілітаційних центрах, а також батьками, які виховують дітей з помірно розумовою відсталістю;

- результати дослідження можуть бути використані у процесі розробки змісту навчальних програм та посібників для спеціальних дошкільних навчальних закладів та допоміжних класів початкової ланки, спеціальних класів для дітей з порушеннями інтелектуальної сфери, психолого-медико-педагогічних консультацій;

- науково-методичний інструментарій, що отримано в ході дослідження, створює сучасне підґрунтя для підготовки та перепідготовки учителів-дефектологів, педагогів спеціальних закладів освіти, практичних психологів.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи Київського спеціального дошкільного навчального закладу (дитячого садка) № 569 Деснянського району (довідка № 39 від 28.05.2015 р.), Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру (довідка № 49 від 25.03.2015 р.), Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 3 «Теремок» компенсуючого типу Хмельницької області (довідка № 28 від 25.03.2015 р.), Комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 102 міста Кривий Ріг Дніпропетровської області (довідка № 58 від 24.05.2016 р.), Комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 162 міста Кривий Ріг Дніпропетровської області (довідка № 69 від 24.05.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати

дослідження представлено на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (м. Київ, 2012), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2013), «Психічне здоров'я дітей і підлітків. Сучасні підходи до діагностики, лікування, реабілітації психічних розладів» (м. Київ, 2013), «Актуальні проблеми логопедії» (м. Київ, 2014), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2015), «Открывая двери» (проблеми аутизму) (м. Київ, 2015), «Перспективні напрями наукових досліджень – 2015» (м. Братислава, Словаччина, 2015), «Специальное образование: традиции и инновации» (м. Мінськ, 2016); *всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах*: «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті сучасного реформування освіти» (м. Київ, 2013), Комплексний підхід у роботі з дітьми із синдромом Дауна (м. Київ, 2013), «Особливості сенсомоторного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку» (м. Харків, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2014), «Співдружність науковців та недержавних організацій у кадровому та методичному забезпеченні соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями» (м. Київ, 2014), «Радість руху» (м. Харків, 2014), «Школа молодих учених» (м. Київ, 2014), «Современные тенденции образования лиц с ОВЗ» МГПУ (м. Москва, 2014) «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика» (м. Київ, 2015), «Специфіка дитячо-батьківських відносин у родинах, що виховують дитину з синдромом Дауна» (м. Київ, 2015); науково-практичних конференціях Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2012-2016); засіданнях лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2012-2016).

Основні положення та результати дослідження було представлено під час стажування в Академічному товаристві ім. Міхала Балудянського (м. Братислава, Словаччина, 2015).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 13 одноосібних наукових працях, з них: 8 статей у фахових виданнях України, з яких 1 стаття опублікована у виданні, яке включено до міжнародних наукометричних баз; 5 публікацій апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації: Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (243 найменування, з яких 6 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 232 сторінка, з них основний текст викладено на 174 сторінках. Робота містить 1 таблицю, 47 рисунків на 16 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

1.1 Теоретико-методологічний аналіз проблеми формування навичок самообслуговування у психолого-педагогічній літературі

Аналіз літератури з проблеми формування навичок самообслуговування показує, що всебічний розвиток особистості дитини науковці вбачали у ранньому залученні її до посиленої трудової діяльності, що є умовою для формування загальної умілості дитини дошкільного віку (Я. Коменський [110;111;112], Й. Песталоцці [168], М. Монтессорі [65;154;155], Ф. Фребель [95], Ж. Декролі [57]).

Зокрема, Ян Амос Коменський приділяв велику увагу трудовому вихованню дітей дошкільного віку. Його книга «Материнська школа», правомірно, вважається першим посібником та програмою з дошкільного виховання. Дослідник рекомендує з раннього віку не лише надавати великої уваги фізичному розвитку дитини, а й привчати її до господарства і ручної праці, проводячи аналогію між дитиною і мурахою: «Як мураха ніколи не буває нерухомою, а знаходиться завжди в русі, праці, так і дитина повинна постійно рухатися, тренуючи свої органи. Коли дитина ще знаходиться в колисці, але вже може руками тримати іграшки, її руки повинні бути завжди зайняті, пізніше руку необхідно наполегливо розвивати, так, як ми вчимо дітей ходити. Дитина повинна в цьому періоді навчитися елементарному самообслуговуванню, брати участь у посильних для неї господарчих справах сім'ї» [110].

Аналіз наукового доробку Й. Песталоцці [168] засвідчує, що дитяча праця здійснює позитивний вплив на дитину лише за умови, коли у її процесі вирішуються виховні і моральні завдання. Розглядаючи трудове виховання як

одну із найважливіших складових свого методу, вчений мав на меті створити «Азбуку умінь», яка б уміщувала фізичні вправи у сфері найпростіших видів трудової діяльності: бити, носити, кидати, штовхати тощо.

Педагогічні погляди Ф. Фребеля [95] були побудовані на переконанні, що можливості людини розвиваються в процесі її діяльності, відповідно, педагогічний процес повинен бути заснований на «дії, роботі та мисленні», а вся система освіти, включаючи і дошкільне виховання, – на діяльності дітей під керівництвом педагога. Саме навички самообслуговування є тією дією, що направлена на розвиток психіки та особистості. Розуміння Ф. Фребелем значення діяльності для формування особистості привело його до висновку – види діяльності (гра, навчання і праця) мають особливе значення для виховання.

Виняткове значення у контексті дослідження має гуманістична педагогічна система відомого італійського лікаря і педагога Марії Монтессорі [154;155]. До базових принципів методу, побудованого на ідеях вільного, природовідповідного виховання дитини, серед інших, належать: постійне вивчення особистості дитини у діяльності, співробітництво з дорослими та іншими дітьми, самопізнання своїх можливостей, приучування до самодисципліни тощо.

Особлива роль праці у вихованні розумово відсталої дитини, на думку дослідниці, зумовлена специфікою її сенсомоторного розвитку, безладністю рухів, невмінням керувати собою. Незважаючи на цілу низку труднощів, які потребують урахування у вихованні такої дитини, завдання педагога – упорядкувати хаотичні рухи дитини, допомогти навчитися виконувати необхідні дії. Створення умов для вирішення цих завдань на ранньому етапі розвитку уможливить отримання дитиною певного поштовху, більшої цілеспрямованості рухів, активності тощо.

З метою створення таких умов, автор рекомендувала, поряд з виконанням системи вправ для виховання м'язів, забезпечення турботи про тіло, господарські заняття, садівництво, ручну працю.

У дослідженнях Ж. Декролі, бельгійського педагога, психолога і лікаря трудове виховання розглядається як процес розвитку дитини, який враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. На основі такого трактування, дослідник розробив систему навчання та виховання «Школа для життя, через життя», основою якої виступили потреби дитини. До головних потреб дитини він відносить: потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку. Кожна з перерахованих потреб, згідно з законом асоційованих зав'язків, виступає генератором уваги і думок дитини, своєрідним «центром інтересу» і породжує окремі його групи. Аналогічно створюється комплекс інтересів на основі кожної з вищезазначених потреб. Таким чином будується цілісна система, яку Ж. Декролі назвав «програмою асоційованих ідей», яка складається з таких розділів:

- 1) дитина та її потреби;
- 2) дитина та середовище (дитина і природне середовище: дитина і рослини; дитина і тварини; дитина і соціальне середовище: дитина і сім'я; дитина і навчальний заклад: педагоги, товариші; дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство)) [57].

Ключовим у описаній програмі є соціальний момент, а саме – спільна праця як логічний результат елементарних потреб (потреба в їжі, боротьба з негодою, захист від небезпеки і ворогів) [57]. Це, у свою чергу, уможливорює моральне виховання, зокрема, розвиток суспільних прагнень. За допомогою наочності та особистого досвіду у дітей формуються поняття, які закріплюються в пам'яті шляхом вправ і засвоюються в єдності з навичками й уміннями. Отже, в ході комплексного вивчення теми дитина розвивається через безпосереднє оволодіння соціальним досвідом, що визначає науково-практичну цінність ігрової технології бельгійського вченого.

У процесі формування науково-методичних засад дошкільної педагогіки як окремої наукової галузі, викладені класичні наукові ідеї Я. Коменського, Й. Песталоцці, М. Монтессорі, Ф. Фребеля, Ж. Декролі не

лише отримали визнання, а й набули розвитку та доповнення новими важливими для досліджуваної проблеми положеннями.

Одним з таких важливих наукових положень у контексті формування навичок самообслуговування виступають уявлення про провідну діяльність. Під поняттям «провідна діяльність» О. Леонтьєв та інші дослідники розуміють таку діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни у психічних процесах та особистості дитини на певній стадії розвитку (у віці немовляти – безпосередньо-емоційне спілкування з дорослим; у ранньому віці – предметно-практична діяльність; у дошкільному віці – ігрова діяльність). В рамках провідної діяльності розвиваються психічні процеси, які забезпечують підготовку дитини до переходу на нову, вищу сходинку її розвитку [130].

Готовність дитини до певних видів ігрової, навчальної, трудової діяльності формується неодноразово, а зумовлюється рівнем дозрівання відповідних функціональних систем. Виразною особливістю дошкільного віку виступає інтенсивний розвиток рухових аналізаторів та пов'язаної з ними великої потреби в руховій активності. Діти готові до виконання не тільки простих рухів (ходіння, біг, стрибки тощо), а також і складних: самостійно одягатися, роздягатися, застібатися тощо. Якість виконання цих дій опосередковується рівнем моторної зрілості дитини (Л. Виготський, Г. Костюк).

Питання формування навичок самообслуговування, як основи розвитку самостійності дитини дошкільного віку, вивчалися в аспекті трудового виховання Н. Аксаріною, Г. Годіною, Г. Ляміною, Є. Радіною та іншими. Вони розглядали ранній період дитинства як сензитивний щодо формування способів дій із самообслуговування, оскільки на 2-3 році життя в онтогенезі пробуджується висока природна цікавість дитини до праці дорослих і наполегливе прагнення самій включатися в спільні з дорослими дії. Крім того, потребами предметно-практичної, а згодом ігрової діяльності молодших дошкільників мотивується їх пізнавальна діяльність в цілому.

Дослідження закономірностей формування предметно-практичної діяльності дитини в онтогенезі належать таким психологам, як П. Гальперіну, О. Запорожець, Л. Виготському, Д. Ельконіну та інших. Дослідники підкреслюють роль своєчасного і повноцінного формування предметних дій у розвитку дитячої діяльності [84].

Зокрема, О. Запорожець експериментально довів, що під час розвитку предметних дій у дитини формуються дії співвіднесення і знаряддеві дії, у процесі яких відбувається становлення орієнтувально-дослідницької діяльності, а також з'являються передумови для розвитку мовлення. Окрім цього, під час виконання предметних дій у дитини покращуються фізіологічні можливості рук, їх узгодженість і плановість в діях, розвивається дрібна моторика і зорово-рухова координація.

З іншого боку, зорово-рухова координація має важливе значення для розвитку навичок самообслуговування, сприймання предметів довкілля та пізнавальної діяльності. Як складна функціональна система, зорово-рухова координація формується з перших місяців життя та забезпечує узгодженість пошукових та фіксуючих об'єкт рухів очей з конкретно-спрямованими діями рук, здійснюючи, таким чином, вплив на формування предметно-практичної діяльності [85].

Як відомо, предметно-практична діяльність закладає основу наступного виду провідної діяльності дитини дошкільного віку – ігрової, у якій також вирішуються певні завдання із самообслуговування. В різний час, такі видатні педагоги як К. Ушинський, А. Макаренко, В. Нечаєва, А. Усова висловлювали думку про те, що працю не можна замінити грою. Навпаки, потрібно підтримувати розвиток трудових дій, а ігрові будуть виникати спонтанно як провідні в цей період життя [35; 92; 136].

На особливу увагу заслуговують наукові положення щодо трудового виховання дітей А. Макаренка. Педагог вважав, що праця, як основа людського життя, вже з дошкільного віку виступає важливим засобом виховання. Розкриваючи значення трудової діяльності як засобу виховання

дітей дошкільного віку, А. Макаренко наголошував, що привчати дитину до праці необхідно з раннього віку: спочатку це відбуватиметься у формі гри, а згодом вона повинна ускладнюватися, відокремлюватися і стати самостійним видом діяльності. За допомогою правильно організованої гри можна виробити у дитини важливі для трудової діяльності риси характеру: дисциплінованість, витривалість, акуратність, обов'язковість. Він підкреслював, що працьовитість і здатність до праці не закладені в дитині від природи, вони виховуються поступово: починаючи з елементарних навичок самообслуговування, переходячи до господарсько-побутової діяльності, догляду за куточком природи, у процесі ручної праці. Несформованість навичок самообслуговування та перших елементів господарсько-побутової праці можуть негативно вплинути на її особистісний розвиток. Важливою умовою формування особистості дитини А. Макаренко вважав дотримання ретельно продуманого, усталеного режиму в різних видах діяльності як запоруки дисциплінованості та морально-етичних якостей дитини [136].

Вітчизняний дослідник І. Бех, розкриваючи психологічні закономірності особистості в дошкільному віці, констатує, що морально-трудове виховання дошкільників повинно стати центральною ланкою системи освітньо-виховної роботи, оскільки воно покликане вже в перші роки життя закласти основи активної життєвої позиції, єдності слова і діла, розуміння своїх обов'язків і готовності їх виконувати [9].

Разом з тим, треба мати на увазі, що у дошкільному віці трудова діяльність лише починає формуватися, тому особливо важливу роль у її організації та спрямованості відіграють дорослі. Вони повинні зацікавити дитину цією діяльністю, пояснити її значущість, спрямувати і скоригувати дії, оптимістично оцінити результати. Для вихователя важливо організувати спільну працю групи, знайти місце у ній для реалізації зусиль кожної дитини, допомогти освоїти раціональні прийоми взаємодії, сформувати у собі здатність працювати на загальну користь, уміння до кінця і якомога краще виконувати доручену справу.

За недостатньої уваги дорослого у процесі трудової діяльності дошкільника може змінитися мотивація, він працюватиме не в інтересах колективу, а задля задоволення від процесу праці, її результатів, наприклад від зробленої для себе іграшки. Це означає, що процес праці сам по собі ще не забезпечує збереження суспільного мотиву, його необхідно підкріплювати оцінюванням досягнень дитини, зосередженням її уваги на важливості спільної справи тощо. Без цього трудова діяльність дошкільника, особливо на початкових етапах її формування, нічим не відрізнятиметься від звичної для нього результативної діяльності.

Саме початкові форми трудової діяльності дітей, як наголошують дослідники, формують передумови для розвитку провідних видів дитячої діяльності, довільність поведінки дитини, цілеспрямованість дій, запроваджують елементи планування, оволодіння трудовими вміннями і навичками. Завдяки цьому відбувається становлення власне трудової діяльності, вкорінення у ній суспільних мотивів.

Досліджуючи різні аспекти трудового виховання дітей раннього та дошкільного віку, вчені звертають увагу на побутову навичку як складний набір окремих взаємопов'язаних елементів. Необхідність поділу трудового процесу на окремі проміжні цикли та поступове просування до кінцевого результату висвітлювалось у працях багатьох авторів (Н. Аскаріна, Г. Годіна, Л. Каплан, В. Нечаєва, Є. Радіна).

Разом з тим, дослідники зазначають, що психофізичний розвиток дітей молодшого дошкільного віку утруднює процес опанування ними складною структурою трудового процесу, зокрема, під час виконання дій вони забувають про остаточне завдання. У зв'язку з цим, важливого значення набуває питання про те, якими мотивами керується дитина під час діяльності самообслуговування. Про особливості мотивації на ранніх генетичних стадіях формування особистості йдеться у ряді досліджень відомих психологів (В. Агєєв, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, А. Шатова та інші), де

наголошується на імпульсивності бажань, нестійкості мотивації, безсистемності дій.

У той же час, інша група вчених відзначає, що завдяки зростаючій самостійності дітей третього року життя, за умови правильного керівництва дорослих, у них починає формуватися психологічна готовність до праці (Л. Божович, В. Котирло, Г. Люблінська). Ця готовність виявляється в бажанні та вмінні доводити розпочату справу до кінця, допомагати дорослим тощо.

Слід зазначити обґрунтовану позицію дослідників, яка полягає в тому, що самостійне формування навичок самообслуговування у дітей відбувається в ході засвоєння ними окремих актів шляхом систематичних вправ. Істотну роль у цьому процесі складає усвідомлення мети і завдання дії. Дитина має визначити її окремі етапи та кінцевий результат. Приналежність навичок самообслуговування до рухових зумовлює їх складну структуру. Дошкільник має виконати ряд психічних дій, які спрямовані на формування правильного, своєчасного і швидкого їх виконання. Це вимагає усвідомлення рухів у дії, їх просторових, силових і часових характеристик, що скорочує кількість проб на пошуки потрібних еталонів рухів. На формування навичок також впливає планування виконання дій у певній послідовності. Необхідною умовою виступає облік і аналіз отриманих результатів, допущених помилок, причин їх походження. Без такого свідомого самоконтролю не може бути належної корекції та подальшого вдосконалення навички.

Оскільки, будь-яка діяльність людини передбачає наявність більшої чи меншої кількості навичок, виникає необхідність обґрунтування поняття «навичка» у контексті нашого дослідження.

Дослідники позиціонують різні підходи до визначення окресленого поняття: в педагогіці, психології та соціології.

В педагогіці навичка виступає дією, яка доведена до автоматизму шляхом багаторазового повторення [107]. Зокрема, у дидактиці під навичкою розуміється усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті

багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю (навичка рухова, інтелектуальна, перцептивна) [181].

Грунтовно суть поняття «навичка» досліджувалась медичними психологами та психіатрами, визначення яких близьке до педагогічного, і трактується як автоматизована дія, сформована шляхом багаторазового повторення, що відтворюється без поелементної свідомої регуляції і контролю. Акцентуючи увагу на зв'язку інтелектуальної діяльності з руховою сферою, вони підкреслюють, що втрата навички – ознака серйозного захворювання головного мозку, найчастіше органічного генезу. Можливість формування навички в процесі навчання є найважливішим критерієм ступеня вираженості порушення розумового розвитку [10; 19; 22].

Соціологи трактують навичку, як доведене до автоматизму вміння; компонент практичної діяльності, що виявляється в автоматизованому виконанні необхідних цілеспрямованих дій, доведених до досконалості шляхом багаторазового повторення одних і тих же рухів або розв'язання типових задач у виробничій або навчальній діяльності [32;148].

Отже, принципово важливим у контексті нашого дослідження є розуміння навички як автоматично здійснюваного руху, що не вимагає, ні свідомого контролю, ні спеціальних вольових зусиль для його виконання. Враховуючи особливості психофізичного розвитку дошкільників з помірною розумовою відсталістю, опора на окреслену наукову позицію дозволить вирішити поставлені у дослідженні завдання [51].

Наступне ключове поняття, яке лежить у проблемному полі нашого дослідження, «самообслуговування». У загальному значенні, під цим поняттям розуміють турботу про задоволення власних потреб, вирішення завдань і проблем, що виникають в особистому просторі (О. Гаврилов, О. Стребелева.).

Окреслене поняття неоднозначно розглядалося в психолого-педагогічній літературі. Так, О. Гаврилушкіна, підкреслюючи безпосередній

вплив на самооцінку дитини, тлумачить самообслуговування як важливий крок на шляху до її соціалізації (вміння одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, купатися, умиватися тощо) [42].

З позиції соціальної педагогіки під самообслуговуванням розуміється першоелемент дитячого самоуправління, одна із головних умов, принципів, методів і критеріїв громадського виховання [21]. У загальному педагогічному баченні самообслуговування визначає перехід біологічних потреб здорової дитини в цілеспрямовану трудову діяльність, перший психологічний момент формування працелюбства [4].

Отже, під самообслуговуванням ми розуміємо діяльність, яка спрямована на задоволення повсякденних особистих потреб дитини, пов'язаних з життєвою необхідністю догляду за тілом, одягом, взуттям тощо; миття й умивання, причісування, вдягання й роздягання. У викладі змісту роботи ми також послугуємося синонімічним за значенням терміном «самообслуговуюча діяльність».

Самообслуговуюча діяльність – діяльність направлена на задоволення власних потреб у їжі, догляді за тілом, одяганні, роздяганні тощо. Відповідно, навичками самообслуговування виступають автоматизовані дії дитини по догляду за власним тілом, предметами особистої гігієни, виконання гігієнічних процедур, прийом їжі, одягання, роздягання тощо.

У зв'язку з поняттям «навички самообслуговування» доцільно розглядати близьке поняття «культурно-гігієнічні навички». На відміну від змісту першого поняття, «культурно-гігієнічні навички» пов'язані з дотриманням чистоти і порядку в навколишньому просторі, де вони формуються під керівництвом дорослих.

Як показує теоретико-методологічний аналіз проблеми, завдання розвитку навичок самообслуговування актуальні на всіх вікових етапах розвитку особистості, особливого значення вони набувають у дітей дошкільного віку. Характер процесу їх формування визначається віковими та

психофізіологічними особливостями дитини, а також виховним впливом дорослих.

Таким чином, існуючі наукові підходи до проблеми формування навичок самообслуговування у дитячому віці, об'єднує трактування досліджуваного феномену як основи трудової діяльності, що зумовлює значний інтерес до цього явища у контексті виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

1.2 Проблема формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю

Проблема формування навичок самообслуговування, як і багато інших аспектів виховання дітей з помірною розумовою відсталістю, довгий час не знаходила належного висвітлення у вітчизняній теорії та практиці. Зі зміною поглядів на зміст та мету освіти, виникла потреба у розробці науково-методичного забезпечення всіх ланок системи надання корекційної допомоги особам цієї категорії.

Практична і соціальна спрямованість як ключова ланка концепції спеціальної освіти дітей з помірною розумовою відсталістю, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціально-трудої адаптації, серед яких і завдання формування самообслуговування (Г. Блеч, А. Висоцька, О. Гаврило, І. Гладченко, Л. Дробот, Г. Зак, В. Карвяліс, О. Ковальова, С. Конопляста, В. Лубовський, Н. Лур'є, Н. Макаруч, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, С. Мирський, О. Мякушко, Н. Павлова, Б. Пінський, С. Трикоз, О. Чеботарьова та багато інших).

Вивчаючи питання трудової діяльності дітей з помірною розумовою відсталістю, у контексті яких розглядалось самообслуговування, дослідники наголошували, що цей важливий аспект виховання необхідно здійснювати з урахуванням нервово-психічних особливостей дітей (Л. Вавіна, Л. Виготський, А. Висоцька, О. Гаврилов, О. Гармаш, К. Грачова, Г. Дульнев, Л. Занков, В. Золотоверх, Д. Ісаєв, А. Колупаєва, У. Крістен, М. Лур'є,

О. Маллер, Н. Мацько, Д. Мелехов, Т. Сак, Г. Сухарєва, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина, Я. Юдилевич).

Підкреслюючи зв'язок ефективності корекційно-педагогічного впливу з урахуванням клінічних і психологічних особливостей дітей, дослідники констатували необхідність визначення ступеню розумової відсталості, оскільки глибина порушення впливає на особливості клінічних проявів [40; 41; 226].

Відповідно до Міжнародної класифікації захворювань (МКЗ-10, 1992), виокремлюють чотири ступеня розумової відсталості. На основі врахування IQ (відношення психічного віку до біологічного) вирізняють: психічну норму (IQ = 70-100); легку розумову відсталість (IQ = 50-69); помірну (середню) розумову відсталість (IQ = 35-49); тяжку (виражену) розумову відсталість (IQ = 20-34); глибоку розумову відсталість (IQ = до 20).

Отже, в межах нашого дослідження виокремлюється група дітей з помірною розумовою відсталістю, що, в контексті поставлених завдань, потребує більш детального аналізу особливостей їх розвитку.

Принципове значення такий аналіз має ще й тому, що вивчення трудової діяльності розумово відсталих стосовно ступеню розумової відсталості показало залежність ефективності праці не тільки від глибини інтелектуального порушення, а також від інших характеристик особистості: емоційної рівноваги, цілеспрямованої активності, витривалості, інтересів, уподобань тощо. Як наслідок, важливим доповненням до клінічних результатів виступає психолого-педагогічне вивчення усіх сторін особистості такої дитини [134].

Зроблені нами аналіз та систематизація літературних джерел дозволяють констатувати, що для дітей з помірною розумовою відсталістю характерні дифузні органічні порушення головного мозку, які зумовлюють складне психофізичне недорозвинення. Окрім значного зниження інтелекту, їм властиві грубі порушення всіх сторін психіки: мислення, мовлення, пам'яті,

уваги, моторики, емоційно-вольової сфери, які прямо або опосередковано впливають на формування навіть елементарних видів трудової діяльності.

Так, вивчення вищої нервової діяльності дітей досліджуваної категорії виявило якісну своєрідність основних нервових процесів. Їх інертність, нестійкість ускладнює формування динамічних стереотипів, які складають фізіологічну основу як навчальних, так і трудових навичок [134]. Це зумовлює необхідність якомога раннього початку процесу формування навичок самообслуговування.

Особливості вищої нервової діяльності, зокрема, порушення діяльності рецепторів, призводить до збіднення досвіду, звуження кола уявлень та понять про навколишнє середовище. Тому для таких дітей характерна недостатність складних форм пізнавальної діяльності. Характерними порушеннями емоційно-вольової сфери у досліджуваної категорії дітей виступає незрілість та інфантильність емоцій. Діти з помірною розумовою відсталістю характеризуються незграбністю, недиференційованістю моторики. Диференційовані рухи пальців у багатьох є неможливими, що є іноді непереборною перешкодою для формування навичок самообслуговування. Їм важко виконувати дії, що потребують точності, довільної уваги, координованості рухів, особливо дрібних. Мовлення таких дітей аграматичне, збіднене. Словниковий запас різко обмежений, у ньому відсутні узагальнюючі та абстрактні терміни. Речення прості, непоширені, неправильно побудовані. Звернені інструкції розуміють лише в конкретних ситуаціях. Складні граматичні конструкції не розуміють взагалі. Мимовільна увага залежить від фізичних характеристик об'єктів. Стійкість уваги вимірюється декількома хвилинами. Ці діти не виділяють деталі предметів, не бачать відмінне між ними, мають суттєво звужений обсяг пам'яті. Діти з помірною розумовою відсталістю дуже вразливі. Вони можуть виконувати прості завдання під безпосереднім контролем педагога, реалізовувати автоматизовані навички, в тому числі, навички самообслуговування. Такі діти практично не спроможні до самостійного налагодження соціальних

контактів: в родині, у закладі, де вони навчаються, серед знайомих, близьких та друзів.

Порушення рухового і психічного розвитку, труднощі, які відчують діти в повсякденному житті, гіперопіка з боку дорослих – все це знижує мотивацію до оволодіння навичками самообслуговування. Несформованість мотивації до самообслуговування може стати причиною бездіяльного способу життя, чинником, що гальмує подальше оволодіння трудовими та професійними навичками.

Разом з тим, численними науковими дослідженнями доведено, що діти з помірною розумовою відсталістю, зазвичай, здатні до простої практичної діяльності за умови ретельної побудови завдань, постійного нагляду, контролю та вказівок педагога, в умовах стабільності оточуючого середовища, незмінних вимог, які до них висуваються. Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання вдається підготувати дитину до праці. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи під наглядом та керівництвом педагога (Г. Дульнєв, І. Єременко, Х. Замський, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко, К. Турчинська, Ж. Шиф, О. Хохліна та ін.).

Підкреслюючи специфічні особливості соціально-трудової адаптації осіб з помірною розумовою відсталістю, дослідники вбачають у навчанні праці потужний чинник, який сприяє розвитку такої дитини [78; 169; 171; 194].

Так, значний внесок у теорію трудового навчання дітей цієї категорії належить видатному дефектологу В. Кащенко, який розглядав працю розумово відсталих дітей як засіб задоволення потреби зростаючого організму в м'язовій діяльності [91; 37]. Йому належить розробка педагогічної системи адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями до життя, провідне місце у якій займала трудова діяльність. В. Кащенко обґрунтував корекційну роль праці як джерела не тільки професійної освіти, а й соціального виховання дитини. Він наголошував, що завдяки трудовій

діяльності відбуваються позитивні зрушення у вихованні розумово відсталих дітей, а саме: мотивація і розвиток загальної працездатності, вироблення систематичності і витримки в роботі, зосередження уваги тощо. Через трудове навчання дитина відволікається від небажаних, негативних інтересів, формуються нові інтереси, відбувається розвиток загальної активності, особливо у пасивних дітей. Праця допомагає конкретизувати і виправляти нечіткі уявлення та поняття дітей про навколишній світ.

Не випадково, уявлення про особливу роль праці для особистості такої дитини знайшли науково-методологічне підтвердження у виділенні принципу практичної спрямованості навчання як одного з найважливіших. Методологічним підґрунтям такого виділення стали наукові положення Л. Виготського. Підкреслюючи своєрідність дитини з порушенням інтелекту, вчений надавав великого значення компенсаторним механізмам розвитку як єдності біологічного і соціального [39]. На його думку, здатність використовувати знаряддя праці, обирати обхідні шляхи, тобто діяти розумно, засвідчує наявність у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю практичного інтелекту. За виразом ученого, відрізняючись за своєю психологічною природою від моторної обдарованості та теоретичного інтелекту, практичний інтелект може виявитись засобом вирівнювання інших інтелектуальних функцій [40].

Продовжуючи логіку міркувань Л. Виготського, дослідники стверджують, що тільки у процесі продуктивної практичної діяльності можна розвивати у дітей цієї категорії мовлення, коригувати недоліки мислення, формувати особистісні якості.

Відоме загальнонаукове положення про трудове виховання як найважливіший фактор формування особистості набуває у контексті виховання дітей з помірно розумовою відсталістю корекційно - відновлювального значення. До найтипівіших порушень особистості таких дітей дослідники відносять: відсутність ініціативи, самостійності, млявість,

схильність до наслідування інших, поєднання навіюваності з негативізмом, нестійкість діяльності у поєднанні з інертністю та малорухливістю тощо.

Констатуючи значний вплив праці на формування вольової та емоційної сфери розумово відсталої дитини, С. Рубінштейн зауважує, що успіхи в роботі вселяють у таких дітей впевненість у свої сили і можливості, підвищують самооцінку, сприяють підвищенню рівня мотивації досягнення результату. Однак, характер опанування трудових навичок дітьми цієї категорії залежить від доступності завдань трудового виховання, а також ступеню розумової відсталості [180].

Важливі аспекти особистісного розвитку, формування яких здійснюється у праці було виділено в дефектологічній науці Г. Дульневим. Йдеться, насамперед, про формування у дітей цілеспрямованості та самостійності як необхідної умови формування діяльності в цілому. Формування навичок самообслуговування не є виключенням [72].

Отже, викладені в науковій літературі погляди дослідників щодо ролі трудового виховання дітей з помірною розумовою відсталістю визначають зміст навчально-виховної роботи з ними, який повинен всебічно сприяти виявленню позитивних можливостей та підготовки до доступних їм видів праці. З огляду на це, традиційно, корекційно-виховна робота з цією категорією дітей ґрунтується на проведенні занять із самообслуговування, ручної праці та предметно-практичної діяльності у молодшому віці та господарсько-побутовій і виробничій праці у старшому віці. Як же в науці розвиваються уявлення про шляхи реалізації цього змісту, насамперед, в межах формування навичок самообслуговування?

Пошук відповіді на це запитання знаходимо у працях учених Л. Занкова, Б. Пінського, І. Соловйова, Ж. Шиф, які значної уваги надавали аналізу чинників, які впливають на формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дітей. Зокрема, названі дослідники надавали провідного значення особливостям сприймання, уваги, пам'яті, а також мисленнєвих

операцій, без урахування яких неможливо забезпечити ефективні умови навчання.

Інші дослідники цей перелік розширюють вказівками на властиві дітям з помірною розумовою відсталістю порушення анатомо-фізіологічної зрілості руки, зорово-рухової координації, здатності відрізнити правильні рухи від неправильних, встановлювати зв'язок між характером руху та його результатом [187]. Як складна функціональна система, зорово-рухова координація формується у перші місяці життя та забезпечує узгодженість пошукових та фіксуючих об'єкт рухів очей з конкретно-спрямованими діями рук, здійснюючи таким чином вплив на формування предметно-практичної діяльності, а також самообслуговуючої діяльності.

Грубі порушення моторики виявляються у таких дітей в несформованості координації, точності та темпу довільних рухів. У більшості з них рухи невпорядковані, що суттєво утруднює виконання послідовних, узгоджених дій. Особливі труднощі такі діти відчують у процесі виконання дрібних диференційованих рухів рук і пальців (застібання, шнурування тощо), які лежать в основі функціонування навичок самообслуговування. Вони часто не узгоджують зусиль під час дій з предметами (кидають, стискають, шарпають). Однак, за умови своєчасного та комплексного корекційного впливу, моторика, координація та точність рухів дітей значно покращуються, що має велике значення для формування навичок самообслуговування, а надалі – трудової підготовки [139].

Дослідник О. Маллер спростовує думку про те, що дитина з помірною розумовою відсталістю з віком самостійно навчається одягатися та іншим побутовим навичкам. Вчений наголошує, що тільки якомога ранні, регулярні та спеціально організовані заняття сприяють формуванню відносної побутової незалежності такої дитини [140].

У процесі організації таких занять, як зауважує Г. Цикото, особлива увага надається формуванню початкових, наочно-дійових форм мисленнєвої діяльності дітей. Це зумовлено тим, що в дошкільному віці закладається

фундамент усього подальшого розвитку, формуються важливі види психічної діяльності. Максимальне використання цього періоду для активного навчання навичкам елементарної праці забезпечує активізацію компенсаторних механізмів, сприяє ранній корекції наявних порушень, а також запобігає появі вторинних відхилень у розвитку [140].

Процес формування навичок самообслуговування значно ускладнює невміння дітей з помірною розумовою відсталістю орієнтуватися в умовах завдання, неможливість програмувати свої дії та оцінювати їх результат. Ці причини, разом із різким зниженням психічного тону, негативізмом, неуважністю, психічною пасивністю, на думку О. Граборова, Н. Волохова, І. Соловйова та інших учених зумовлюють «ухиляння від завдання без спроби його вирішення» [49].

Власиву цій категорії дітей, швидку втрату сформованої навички дослідники пов'язують із відсутністю регулярних, закріплюючих вправ. З цього приводу дослідник О. Зінов'єв звертається до аналізу своєрідності утворення умовних рефлексів у дітей з помірною розумовою відсталістю. На його думку, постійне підкріплення міжаналізаторних зав'язків посилює утворення умовних рефлексів, запобігає їх нестійкості та згасанню під час дії гальмівних подразників [90].

З огляду на предметно-практичний зміст занять з праці, створюються умови для корекції недоліків: дії дітей у системі розгорнутих та зовнішньо фіксованих вимог, відповідно до теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [45], зумовлюють перехід від наочно-практичних дій через зовнішнє промовляння до дій у внутрішньому плані і, таким чином, сприяють розвитку розумової сфери і діяльності в цілому.

Висвітлення в межах науково-теоретичних досліджень питань корекційно-педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю належить цілому ряд дослідників (А. Ватажина, О. Гаврилов, Н. Гиренко, О. Малер, М. Кузьмицька, Г. Цикото та інших). У працях цих дослідників показані,

наприклад, такі важливі аспекти цієї роботи як необхідність обов'язкового підкріплення вербальних впливів практичними діями дітей, а також використання емоційно-збагачених ситуацій.

Традиційно у вітчизняній науці та практиці корекційно-педагогічна робота визначається як система спеціального навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Т. Власова, В. Лубовский та інші).

Процес такого спеціального навчання і виховання, в першу чергу, здійснюється з урахуванням провідних видів діяльності, ґрунтується на принципах індивідуального та диференційованого підходу, соціальної та практичної спрямованості навчання, а також має розвивальний характер. Важлива роль у процесі спеціального навчання дітей з помірно розумовою відсталістю надається врахуванню збережених психічних функцій, які слугують опорою у побудові процесу корекції.

Від системи навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, як і багатьох інших важливих чинників (часу виникнення порушення, місця та ролі недорозвинених функцій у розвитку дитини, стану центральної нервової системи тощо), на думку Ж. Шиф, В. Лубовського та інших дослідників, залежить ефективність корекції порушень у психофізичному розвитку дітей [176].

Не випадково, як нами було підкреслено, корекційно-педагогічна робота з самообслуговування, ручної праці та предметно-практичної діяльності проводиться з дітьми з помірно розумовою відсталістю у молодшому віці. У старшому віці, відповідно, перевага надається господарсько-побутовій і виробничій праці.

Отже, враховуючи особливості всіх сфер психічного розвитку дитини з помірно розумовою відсталістю, саме дошкільний вік визначається дослідниками сензитивним для початку корекційно-педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування.

Разом з тим, як показує дослідження, проблема навчання дошкільників з помірно розумовою відсталістю самообслуговуванню в закладах освіти

висвітлена недостатньо. Більшою мірою, ця проблема знаходить висвітлення у працях, присвячених різним аспектам трудового навчання дітей шкільного віку/підлітків з помірною та тяжкою розумовою відсталістю (В. Асікрітов, О. Гаврилов, Т. Зінкевич, Л. Нісневіч, А. Маллер, Г. Мерсіянова, А. Хилько, О. Хохліна, Л. Шипіцина та інші).

Дослідники наголошують, що складні порушення структури особистості у дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, які проявляються, насамперед, у організації власної діяльності та спілкуванні з оточуючими, негативно позначаються на всьому процесі адаптації до умов життєдіяльності. У вмінні оперувати навичками самообслуговування дослідники В. Соколов, О. Хохліна, Т. Татьянчинкова вбачають спосіб покращення комунікації таких дітей із соціальним середовищем [225; 199; 200].

Мета корекційно-педагогічної роботи з підлітками з помірною та тяжкою розумовою відсталістю передбачає вирішення низки взаємопов'язаних завдань: трудове навчання та підготовка до посильних видів виробничої праці; навчання обслуговуючій праці; соціально-побутове орієнтування з наступним включенням у навколишнє життя; розвиток комунікативної функції мовлення [139]. Відповідно до цих завдань розроблене науково-методичне забезпечення корекційно-педагогічної роботи.

Ще більшим обсягом та глибиною вивчення проблеми вирізняються дослідження системи трудового виховання розумово відсталих школярів (В. Мачихіна, А. Чуркін, В. Шинкаренко та інші). Звернення до аналізу цих досліджень має важливе науково-практичне значення, оскільки дозволяє простежити формування специфічних типологічних закономірностей формування трудової діяльності та зробити деякі важливі висновки щодо її елементарної, але не менш важливої форми – самообслуговування.

На думку В. Шинкаренко, система трудового виховання відіграє важливу роль у вихованні працьовитості розумово відсталої дитини,

розвитку якої сприяє формування соціально значущих мотивів та інтересу до праці. Автор вважає, що навчання дітей долати труднощі досягається поєднанням практичної діяльності з систематичною роз'яснювальною роботою. Сюди відносяться бесіди, розповіді вихователів про працю, спостереження дітей за трудовою діяльністю дорослих, а головне – участь у ній [232].

Розумово відсталі діти, як підкреслює В. Мачихіна, не можуть повною мірою і на достатньому рівні усвідомити суспільну значущість праці, тому спеціальна педагогіка повинна обмежуватися формуванням відповідних трудових уявлень і понять у спрощеній та конкретній формі. Однією з умов успішного включення дітей з розумовою відсталістю у трудову діяльність є вибір доступних для них елементарних видів праці [38].

Тільки за таких умов трудове виховання та навчання матиме корекційну спрямованість, а значить слугуватиме кінцевій меті – соціальній адаптації. Організація трудового навчання розумово відсталі дитини враховує також її індивідуальні особливості, адже тільки індивідуальний підхід під час розподілу трудових завдань сприяє виправленню не тільки основних порушень, але і викликаних ними наслідків.

До окремих корекційних можливостей трудового виховання розумово відсталіх дітей дослідники відносять формування таких якостей, як готовність до праці, сумлінне ставлення до неї, розвиток інтересу до професії, наполегливість тощо [50; 144].

Вирішальне значення для реалізації корекційної спрямованості трудового навчання, на думку дослідника А. Чуркіна, має низка наступних умов:

- комплексного планування освітніх, корекційно-розвивальних і виховних завдань для кожного заняття;
- підпорядкування змісту заняття поставленим завданням;
- вибору оптимальної структури заняття, яка включала б мікроетап, педагогічні ситуації для вирішення корекційних завдань;

- застосування контролю раціональних методів і прийомів навчання;
- здійснення диференційованого підходу до дитини;
- створення найбільш сприятливих гігієнічних, навчально-матеріальних, естетичних і морально-психологічних умов для навчання і виховання;
- сталості і тривалості корекційного впливу на дітей;
- систематичний аналіз ефективності корекційно-виховної роботи на трудових заняттях [231].

Певний інтерес для досліджуваної нами проблеми мають праці В. Андрієнка, М. Земцової, С. Коноплястої, І. Моргуліса, В. Ремажевської, С. Федоренко та інших науковців, у яких підтверджено значущість розвитку самообслуговування для соціального розвитку дітей з різними порушеннями: зору, слуху, та інтелекту. Авторами вивчено особливості й умови формування цього виду діяльності.

Зокрема, у роботах В. Андрієнка, С. Федоренко переконливо доведено, що успішність формування навичок самообслуговування у дітей з порушеннями зору, в багатьох випадках, визначається спеціальною організацією навчально-виховного процесу, формуванням у дітей позитивного ставлення до даного виду діяльності тощо.

Проблема навчання самообслуговуванню дітей з вадами розумового розвитку, як важливої умови підготовки їх до самостійної життєдіяльності, а також засобу санітарно-гігієнічного виховання підіймалася в публікаціях В. Бондаря, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, О. Мамічевої, М. Попадича та інших.

Психологічні особливості формування навичок самообслуговування в учнів молодших класів допоміжної школи розглянуто в дослідженні О. Мамічевої, в якому, зокрема, показано, що за умов спеціальної організації самообслуговуючої діяльності створюються можливості щодо формування в учнів окремих навичок дотримання особистої гігієни.

Питання, опосередковано пов'язані з проблемою санітарно-гігієнічної культури розумово відсталих дітей, розглядались у зв'язку з вивченням особливостей їх морального виховання (О. Белкін, О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Єременко), методики природознавства (Л. Ісаєнко, Л. Стожок), фізичного виховання (М. Козленко, Р. Бабенкова), працездатності на уроках трудового навчання (В. Бондар, Є. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Г. Плешканівська), соціально-побутового орієнтування (Н. Гіренко, С. Конопляста, Н. Павлова, А. Раку, Т. Стариченко), соціалізації дітей з помірною розумовою відсталістю (І. Тат'янчикова). Узагальнення зроблених цими дослідниками висновків, які мають значення для нашого дослідження, показало недостатню підготовку розумово відсталих дітей до самостійної самообслуговуючої діяльності як тенденцію.

Названі дослідники звертають увагу на те, що незважаючи на виражений регламентований і формалізований характер, самообслуговуюча діяльність вимагає значної самостійності, вміння орієнтуватись не тільки в знайомій ситуації, а й пристосовуватись до нових обставин, застосовувати раніше набутий життєвий досвід, переносити його у нові умови. Автори дійшли висновку, що виховання готовності до побутової діяльності у розумово відсталих учнів вимагає спеціальної організації навчально-виховного процесу. Формування основних структурних компонентів готовності школярів до зазначеної діяльності забезпечується психолого-педагогічними умовами єдиної системи багатofакторного впливу на них у процесі занять із соціально-побутового орієнтування та позакласних заходів (С. Конопляста, Т. Стариченко, І. Тат'янчинкова).

Доцільно зауважити, що термін «побутова діяльність», який використовується дослідниками, розглядається як синонім терміну «домашній побут», та передбачає повсякденні турботи у процесі життєдіяльності, які систематично повторюються, створюючи сприятливі умови для існування людини у суспільстві відповідно до загальноприйнятих

соціальних норм та правил. Звідси, санітарно-гігієнічну культуру доцільно розглядати як складову «домашнього побуту». Якщо «культура» характеризується як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю, то можна вважати, що таке поняття як «культура побуту» є складовою загальної культури людини і являє собою складне, багатогранне поняття. Культуру побуту можна розглядати, як певну структуру, яка складається із спеціальних знань, вмінь та навичок (планування, організація власної діяльності, самостійне виконання різних видів робіт на основі користування пізнавально-інструктивними матеріалами тощо), її функціонування можливе за наявності бажання виконувати таку діяльність та розуміння її необхідності.

Ці положення доповнюють наукові відомості про особливості розуміння та застосування загальнокультурних норм поведінки розумово відсталими підлітками, розкритих у дослідженнях І. Бгажнокової, Ф. Мусукаєвої, І. Єременка, В. Синьова, О. Сєвєрова та інших дослідників.

Важливі наукові положення щодо ролі самообслуговування у формуванні готовності до самостійної господарсько-побутової праці учнів допоміжної школи знаходимо у дослідженні С. Коноплястої. Визначені дослідницею рівні готовності та педагогічні умови їх формування мають принципове значення для вирішення завдань нашого дослідження.

Викликає інтерес, дослідження Л. Дробот, педагогічне забезпечення формування в учнів санітарно-гігієнічних знань та практичних умінь у процесі уроків соціально-побутового орієнтування та позакласної виховної роботи [68].

Як бачимо, аналіз досліджень, присвячених різним аспектам трудового навчання дітей шкільного віку/підлітків з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, а також іншими особливостями психофізичного розвитку, дозволяють стверджувати, що труднощі формування господарсько-побутової та виробничої праці, великою мірою, зумовлені несформованістю більш ранніх, елементарних видів праці. Зокрема, самообслуговування,

сензитивним періодом для формування якого, правомірно, вважається дошкільний вік.

У вітчизняній науці проблема навчання самообслуговуванню дошкільників з розумовою відсталістю досліджувалась у контексті трудового виховання (С. Давидова, О. Гаврилушкіна, О. Гульянц, Л. Каліннікова, Н. Морозова, Н. Соколова, О. Чеботарьова та інші). Було обґрунтовано, що навчання навичок самообслуговування сприяє розширенню у розумово відсталих дітей уявлень про навколишні предмети, збагаченню сенсорного та соціального досвіду, розвитку мовлення, загальної та дрібної моторики, зорово-моторної координації, а також умінь виконувати дії за зразком та словесною інструкцією, дотримуватися певної послідовності дій тощо.

Учені розглядають формування предметно-практичної діяльності як підґрунтя навчання дітей елементарним видам самообслуговування, підкреслюють важливість урахування індивідуальних особливостей дітей у процесі такого навчання. Стверджують, що необхідність забезпечення корекційної спрямованості даного виду діяльності у дітей з порушенням розумового розвитку зумовлює ретельний підхід до вибору ефективних прийомів і методів роботи.

Включення розумово відсталих дітей у практичну діяльність, на думку дослідників, здійснюватиме позитивний вплив на їх розвиток лише в тому випадку, якщо предметні дії допомагатимуть дітям розкрити внутрішні властивості об'єктів і відношення між ними. Надбання знань у такий спосіб уможливорює їх засвоєння у процесі практичного застосування. Таким видом предметної діяльності виступає самообслуговування.

Вчені (І. Бгажнокова, А. Ватажина, С. Забрамна, О. Моржина, Н. Соколова, В. Шинкаренко, Н. Шульженко та інші) доводять, що незважаючи на елементарний характер навичок самообслуговування, опанування ними вимагає від дитини з помірною розумовою відсталістю включення значних інтелектуальних та фізичних зусиль, а також виступає необхідною умовою для подальшого психофізичного розвитку дошкільника.

Зокрема, В. Шинкаренко зауважує, що процес формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дітей має бути довготривалим, багаторазово повторюваним та поетапним для кращого засвоєння ними послідовності дій. Ретельного врахування потребують сенсо-моторні труднощі дошкільників, їх вміння оцінювати просторове розташування предметів по відношенню до свого тіла. З цією метою дослідниця рекомендує проводити підготовчі вправи [232].

Необхідність особливої уваги до розвитку органів чуття та м'язово-рухового апарату дитини підтримує дослідник А. Гнатюк, обґрунтовуючи свою наукову позицію тим, що вміння чути, спостерігати, аналізувати забезпечує високу чутливість дитини до подразнень, сприяє правильності та координації рухів, взаємодії аналізаторів, саморегуляції і контролю. На його думку, актуальність цього завдання в умовах спеціального дошкільного закладу зумовлена низькою сенсо-моторною культурою дитини з помірною розумовою відсталістю. Підвищенню цієї культури сприяє корекційно-педагогічна робота з формування навичок самообслуговування, заняття з елементарної трудової діяльності, які передбачають оволодіння дітьми цілим комплексом необхідних трудових умінь і навичок [47].

Успішне формування різних навичок у дітей з помірною розумовою відсталістю, на думку багатьох дослідників, потребує спеціального індивідуального навчання, попереднього обстеження на предмет визначення характеру порушень, що перешкоджають формуванню навички. Попереднє психолого-педагогічне вивчення дитини дозволяє також виявити збережені функції для побудови на їх основі процесу корекції, дібрати необхідні підготовчі вправи з метою формування нового досвіду та закріплення його у повсякденному житті.

Як слушно відзначають О. Катаєва і О. Стребелева, жодний навчальний вплив не може бути здійснено без реальної діяльності самої дитини. Зміст і способи здійснення цієї діяльності визначають процес її психічного розвитку, а фактори спадковості і середовища виступають лише необхідними умовами,

від яких залежить індивідуальна неповторність особистості розумово відсталого дитини. Діяльність будує психіку, бездіяльність, відсутність можливості діяти, зумовлюють депривацію особистості, обмеження її можливостей. Саме в діяльності дитина будує свій образ світу, розширюючи і поглиблюючи можливості орієнтування в успішних діях, у процесі вирішення практичних завдань, які перед нею ставить повсякденне життя [102].

Дослідниками О. Стребелевою, О. Єкжановою в основу формування самообслуговуючої діяльності розумово відсталих дошкільників покладені способи засвоєння суспільного досвіду. Справа у тому, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спонтанно не оволодівають наслідуванням дій дорослого - основним способом засвоєння суспільного досвіду. Проте, здатність до наслідування лежить у зоні найближчого розвитку такої дитини. З'ясування того, яким з поетапних способів суспільного досвіду оволоділа дитина (спільні дії дорослого та дитини; розуміння «жестової інструкції» та використання жестів; наслідування дій дорослого; пошукові способи орієнтування – метод «проб і помилок»; дії за зразком; дії за мовленнєвою інструкцією) дозволяє визначити зміст роботи з формування навичок самообслуговування. Наприклад, у випадках наявності труднощів дитини в наслідуванні дій дорослого з предметами, необхідно звернутись до більш простих способів: наслідування рухів дорослого, використання жестів, а у ще складніших випадках – спільних дій дитини з дорослим [75; 76].

Сучасні дослідники, на основі викладених досягнень психолого-педагогічної науки та практики спеціального навчання, працюють над удосконаленням змісту освіти дошкільників з помірною розумовою відсталістю, яке здійснюється у напрямку посилення корекційно-розвивальних компонентів змісту навчання (Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, Н. Макаруч, Г. Мерсіянова, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова).

Перехід до нової освітньої парадигми, в основі якої лежить особистісна

орієнтація всього освітнього процесу, визначає орієнтацію не лише на освоєння освітніх програм, але і на формування життєздатної особистості, придбання життєвих, соціально значущих якостей, умінь і навичок, де формування навичок самообслуговування є одним з важливих компонентів розвитку дошкільника з помірною розумовою відсталістю.

Отже, як засвідчують дослідження, формування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю навичок самообслуговування значно утруднено. Разом з тим, систематична корекційно-педагогічна робота з формування та закріплення цих навичок у дошкільному віці уможливорює позитивні результати та забезпечує подальшу соціально-трудову адаптацію такої дитини. Успішне формування досліджуваних навичок, на думку дослідників, потребує ретельного індивідуального підходу до навчання на основі попереднього вивчення актуального стану розвитку навичок самообслуговування, з наступним поетапним формування нового досвіду та його закріплення у повсякденному житті.

Таким чином, на підставі положень, виявлених у процесі теоретико-методологічного аналізу дослідження, ми виділили структурні компоненти педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю: когнітивний, мовленнєвий діяльнісний (рис.1.1).

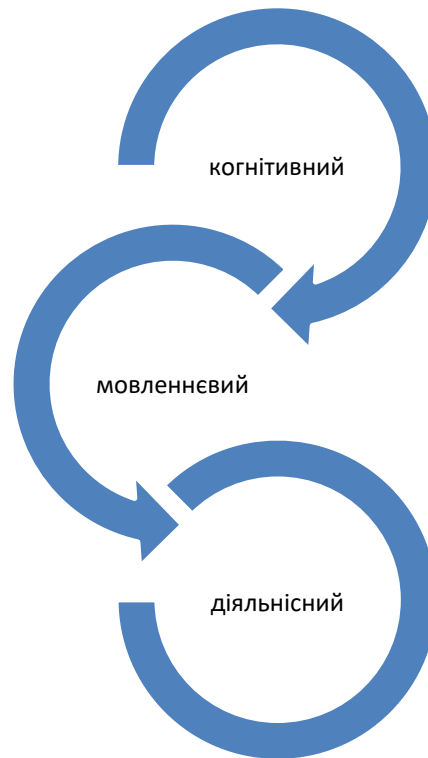


Рис.1.1 Структурна модель формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю

Як видно з моделі, навчання навичок самообслуговування здійснюється у єдиному процесі формування трудової діяльності як його перший етап. Це відображає загальну стратегію розвитку дошкільника з помірною розумовою відсталістю, тоді як навички самообслуговування виступають інструментарієм, від якого залежить інтеграція дитини в освітнє середовище. Покладені в основу розробки змістового, методичного та організаційного забезпечення процесу формування навичок самообслуговування, визначені компоненти уможливають розвиток обмеженого потенціалу дітей даної категорії та сприятимуть розширенню кола навичок для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговуванні та елементарній праці.

1.3 Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю в педагогічній практиці

Дослідження сучасного стану педагогічної практики щодо формування

навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю проводилось на основі аналізу чинних нормативно-правових документів, Концепції Державного стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку, навчальних програм та навчально-методичних комплексів, методичних посібників, якими послуговуються фахівці, занять у спеціальних дошкільних закладах тощо. Нами також було проведено анкетування педагогів і батьків на базі спеціального дошкільного навчального закладу (дитячий-садок) № 569. м. Києва та дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 3 «Теремок» компенсуючого типу м. Кам'янець-Подільського, Комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 102 та № 162 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області (додаток А).

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти України, належний рівень соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в структурі неперервної освіти забезпечується організацією їх життєдіяльності з урахуванням освітніх ліній. Ключовою освітньою лінією «Особистість дитини» передбачено виховання в дитини позитивного ставлення до своєї зовнішності, формування основних фізичних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок та навичок безпечної життєдіяльності [7].

Окрім Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО), положеннями якого керуються у процесі вирішення загальноосвітніх завдань навчання та виховання дітей з помірною розумовою відсталістю, в Україні розроблена Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. Серед основних ліній розвитку, передбачених Концепцією, визначено ціннісно-мотиваційний розвиток, основним напрямом реалізації якого у дітей з помірною розумовою відсталістю виступає формування навичок самообслуговування. У Концепції визначається, що специфіка розвитку ціннісно-мотиваційної сфери дітей досліджуваної категорії полягає у формуванні мотивації до трудової діяльності, що забезпечується у процесі спеціального навчання навичкам самообслуговування та іншим видам праці [117].

Відповідно до сучасних нормативно-правових документів (Положення «Про затвердження порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» №240/165 від 27.03.2006 року, Закону України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» № 1324-VII від 05.06.2014 року) діти з помірною розумовою відсталістю зараховуються до дошкільних навчальних закладів (груп) для дітей з розумовою відсталістю діти віком від 3 років, інклюзивних груп/закладів. Адекватне включення дітей з помірною розумовою відсталістю у освітнє середовище закладів різних типів потребує вирішення цілої низки завдань, серед яких важлива роль надається підготовці дітей до трудового навчання, зокрема, формуванню елементарних санітарно-гігієнічних навичок та найпростіших навичок самообслуговування.

Зміст навчання і виховання дітей досліджуваної категорії, відповідно до нормативних документів, повинен бути побудований так, щоб, враховуючи їх психофізичні та вікові особливості, вирішувались як загальноосвітні, так і специфічні корекційні завдання. Проаналізуємо наскільки чинні програми передбачають вирішення вказаних завдань у аспекті формування навичок самообслуговування.

Довгий час вітчизняні фахівці працювали за «Програмою виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку» (2000 р.), яка зорієнтована, переважним чином, на дітей з легкою розумовою відсталістю.

Аналіз розділу «Трудове виховання» зазначеної програми показав, що навчання розумово відсталих дітей віком від 3-4 до 7-8 років розраховане на 4-річний термін і передбачає такі напрямки: самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця. У перші два роки навчання особлива увага надається формуванню культурно-гігієнічних навичок та навчанню самообслуговування. На 3-4 році навчання все більшого значення набуває господарсько-побутова праця, праця в природі та ручна праця. Передбачене навчальним планом трудове виховання здійснюється вихователем на фронтальних заняттях, а також у процесі виконання режиму

дня, під час прогулянок та на індивідуальних заняттях. Заняття з праці в групах першого та другого років навчання проводяться 1 раз на тиждень (організація самообслуговування, виховання культурно-гігієнічних навичок). На 3-4 році навчання, у зв'язку з ускладненням та розширенням форм праці, кількість занять зростає до 2-х на тиждень (ручна праця щотижня, господарсько-побутова та праця в природі – чергуються).

Виходячи з цього, для дітей з помірною розумовою відсталістю матеріал добирався орієнтовно та адаптувався до конкретного складу групи або конкретної дитини. Послідовність етапів навчання за таких умов ретельно дотримувалась. Враховувались також особливості розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю, їх можливості до навчання і виховання, актуальний рівень розвитку, зона найближчого розвитку та основні види діяльності у конкретному віковому періоді.

Із розробкою інноваційної програми навчання та виховання дітей раннього віку з різним ступенем розумової відсталості вітчизняна практика щодо досліджуваної категорії дітей суттєво покращується. Підготовка програми здійснювалась колективом співробітників лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (І. Бобренко, Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, О. Мякушко, Г. Міненко, С. Трикоз, О. Чеботарьова) та практиками провідних спеціальних дошкільних закладів [174]. Розробка програмового розділу «Трудове виховання» належить дослідниці О. Чеботарьовій [228; 227]. Програма не тільки розкриває зміст 1-4 років навчання, а й орієнтовні показники розвитку дитини упродовж цього періоду та спрямованість корекційно-розвивальної роботи. Зазначені орієнтовні показники розвитку та корекційна складова не розраховані на дітей з помірною розумовою відсталістю, зміст програми для них рекомендовано добирати індивідуально, залежно від психофізичних можливостей дитини, що ускладнює роботу педагогів без спеціальної освіти.

Відповідно до оновленого програмного змісту з самообслуговування, упродовж навчання в спеціальних дошкільних закладах дітей привчають

самостійно мити обличчя та руки перед їдою, після забруднення, користуватись індивідуальним рушником для витирання обличчя та рук, правильно насухо витиратись, вішати рушник на місце; користуватись індивідуальним гребінцем та носовою хустинкою; охайно і своєчасно здійснювати свій туалет; правильно поводити себе за столом, самостійно й охайно їсти різноманітну їжу, одягатись і роздягатись в певній послідовності, охайно складати свої речі; застібати гудзики, зав'язувати шнурки.

Однією з передумов компетентної корекційно-розвивальної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю є наявність навчально-методичних посібників для педагогів. Потреба у такій спеціальній літературі особливо гостра у тих випадках, коли фахівець не має спеціальної освіти, або має досвід роботи з іншою категорією дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Дослідження показало, що незважаючи на достатній обсяг навчально-методичних посібників для фахівців та батьків, науково-популярних видань, які висвітлюють різні аспекти виховання дітей з розумовою відсталістю, методична література з питань формування самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю – рідкість. У кращому випадку, ці питання згадуються у розділах підручників, журнальних статтях, застарілих методичних рекомендаціях, виданих у малих накладах, які стали бібліографічним раритетом. Тому, видання програмно-методичного комплексу «Трудове виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю», який, окрім програми, містить методичні рекомендації та репрезентує дидактичні матеріали (спеціальні тренажери для вправлення дітей у процесі формування конкретних навичок), частково заповнює цю прогалину.

Методичні рекомендації у чіткій та лаконічній формі висвітлюють: значення трудового виховання та його завдання у спеціальних дошкільних закладах для дітей з розумовою відсталістю; корекційну спрямованість змісту самообслуговування дошкільників цієї категорії; особливості

формування самообслуговування у розумово відсталих дітей. До визначених у методичних рекомендаціях організаційно-педагогічних умов навчання дитини з розумовою відсталістю, належать:

- організація навчального середовища (спеціально облаштованого куточка соціально-побутового орієнтування, який містить набори побутових предметів, дидактичні матеріали, засоби навчання тощо):
- розробку індивідуальної корекційної програми, в залежності від стану сформованості навичок самообслуговування;
- використання методики покрокового формування елементарних навичок самообслуговування;
- взаємодія злагодженої цілеспрямованої роботи фахівців та батьків дитини.

Рекомендуються етапи формування навичок самообслуговування у процесі реалізації програми навчання, передбачені різні рівні допомоги педагога дитині, описані форми роботи та їх доцільність: індивідуальні(відпрацьовування окремих дій) та групові (реалізація певної навички) заняття. Висвітлена роль елементарних базових навичок у процесі формування навичок самообслуговування у дітей з розумовою відсталістю.

Разом з тим, розкриваючи специфіку такої корекційно-педагогічної роботи, методичні рекомендації не містять рекомендацій щодо диференційованого навчання самообслуговуванню дошкільників з різним ступенем розумової відсталості, спеціальних прийомів навчання. Використання методичних вказівок фахівцем без достатнього досвіду роботи з цією категорією дітей або спеціальної освіти потребуватиме певних зусиль.

Аналіз педагогічного досвіду з формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю в умовах спеціального дошкільного закладу засвідчує, що така дитина на час вступу володіє лише елементарними базовими навичками, в основі яких лежить мінімальний контроль за власними діями: вміє ходити, виконувати відповідні рухи головою, щелепами, язиком та губами; пити, жувати та ковтати їжу,

утримувати харчі руками, якщо дорослий вкладає їх в руки дитини; брати самостійно їжу зі столу тощо. Інші життєво важливі навички доступні їй тільки за допомогою дорослого: одягання, роздягання, вмивання, причісування, застібання гудзиків, зашнуровування взуття, застеляння ліжка тощо.

Результати анкетування показують, що вказані прогалини практики пов'язують з відсутністю ранньої корекційно-педагогічної допомоги (32%), недосконалою організацією трудового виховання у спеціальних дошкільних закладах (28%), надмірною опікою дитини у сім'ї (40%).

Вивчення практичного досвіду підтверджує, що з раннього віку діти цієї категорії виявляють слабку активність, моторну недостатність, що у поєднанні з надмірною опікою батьків, викликають різкі порушення у оволодінні предметними діями. Тривалий час їх хода залишається нестійкою, недостатньо координованою, мають місце зайві рухи. Як правило, у них довго не виділяється домінуюча рука, відсутня узгодженість обох рук. Предметними діями діти своєчасно не оволодівають, а довгий час затримуються на маніпуляціях - хаотичних, нецілеспрямованих рухових реакціях. Такі маніпуляції не відповідають призначенню предметів, з якими дитина виконує дії. Не спостерігається також орієнтування на нові предмети: «Що це таке?», «Що з ним можна робити?». Нерідко педагоги мають справу з безпорадністю дітей під час виконання цілеспрямованих практичних дій (так званою апраксією).

Фахівці пов'язують труднощі у засвоєнні дітьми навичок самообслуговування з недорозвиненням зорово-рухової координації. З метою корекції зазначеної функціональної системи практикується робота за такими напрямками: виховання зорової уваги («Дивись на мене», «Роби, як я», «Повторюй за мною»); виконання за наслідуванням різних початкових положень та рухів; удосконалення пошукових рухів очей у ігровій ситуації з відшукуванням предметів та їх зображень (пересування яскравого предмета у горизонтальному, вертикальному, діагональному напрямках та по колу, з

наступним показом певного напрямку рукою дитини); формування вміння дитини перемикатись з зорового контролю на пропріоцептивний (вправи з розплющеними та заплющеними очима) тощо.

Враховуючи, що побутова навичка – це складний набір окремих взаємопов'язаних елементів, у процесі її формування фахівець попередньо ретельно аналізує її складові та розпочинає навчання з виконання дитиною кожного окремого елемента (наприклад: миття долонь, великих пальців, зап'ястя тощо). Звертається увага на те, щоб елементи, встановлені аналізом, не були складними, а їх ланцюг не був надто довгим. Спочатку дитина діє за інструкцією педагога: «Миємо долоні, миємо обличчя тощо». Якщо пряму інструкцію засвоєно, педагог стежить за правильністю її виконання, у необхідний момент підкріплює навичку повторенням прямої інструкції. Поступово елементарні вміння трансформуються у складніші акти поведінки. Важливого значення фахівці надають усвідомленню дитиною завдання, а не лише його механічному виконанню.

Практика показує важливість включення словесного супроводу на етапі налагодження емоційного контакту дорослого з дитиною та у процесі навчання на основі спільних дій. На початку такий супровід використовується для створення емоційного поля, як сигнал до розгортання дії або її припинення, фіксації успіху дитини. Надалі словесний супровід формує установку дитини на спосіб дії («Зроби так», «Візьми рушник») та фіксує її результат («Тепер твої руки охайні»).

Вивчення досвіду роботи спеціального дошкільного закладу переконує, що в основі формування навичок самообслуговування у дитини з помірною розумовою відсталістю лежить поетапне формування окремих дій, з ретельним дотриманням визначеної послідовності, яке знаходить своє відображення у індивідуальній корекційній програмі та передбачає довготривале і систематичне застосування спеціальних вправ.

На першому етапі в побутових ситуаціях під час вмивання, прийому їжі, під час одягання і роздягання діти оволодівають певними діями, які

дорослий спочатку виконує руками дитини. В такий спосіб педагог регулює її зусилля для того, щоб рух виконувався правильно. Поступово зменшуючи і послаблюючи свою допомогу, педагог підводить дитину до самостійного виконання дій. Найчастіше це відбувається під час індивідуальної роботи з дитиною. Педагог коментує дії, які він виконує разом з дитиною, називає предмети, які використовуються, вказує на допущені помилки, схвалює навіть незначні досягнення, а також стимулює власне мовлення дитини. Наведемо приклад такої навчальної ситуації, яку ми спостерігали у спеціальному дошкільному закладі. Під час одягання педагог розмовляє з дитиною, розвиває у неї знання та відчуття частин тіла. Він показує і пояснює для чого слугує кожна деталь одягу («руки просуваються у рукави», «голова – у комір»), розвиває уявлення про простір (правий рукав/лівий рукав, руки підняті догори/опущені донизу). Паралельно дитину навчають називанню кольорів, порівнянню кольорів одягу дитини з кольорами речей та предметів, які її оточують.

На другому етапі навчання дії, які дитина виконувала з допомогою дорослого, виконуються самостійно. Поступово вводиться групова форма навчання, яка передбачає контроль вихователем дій дітей, а також виправлення, допущених під час виконання режимних моментів, помилок дітей.

На третьому етапі роботи навчання новим навичкам здійснюється на основі дій за зразком та мовленнєвою інструкцією. Поряд з навичками самообслуговування педагога поступово вводять елементи побутової праці.

Такий практичний підхід до навчання фахівці розглядають як необхідну умову оптимістичних поглядів щодо можливостей засвоєння навичок самообслуговування дітьми з помірною розумовою відсталістю. Як міркують педагоги, не завжди можна чітко окреслити послідовність у формуванні умінь та навичок, однак необхідна постійна структура занять, чітка регламентація режимних моментів. Поступове впровадження нового, що ґрунтується на добре знайомому, надає дитині почуття безпеки і, таким

чином, уможлиблює навчання. Фахівці зауважують, що задоволення почуття безпеки і психологічного комфорту - основний обов'язок як батьків, так і педагогів, які працюють з такою дитиною.

Значна частина практиків, які приймали участь у анкетуванні (87%), засвідчує важливість спеціально організованої обопільної роботи усіх фахівців спеціального закладу (педагога-вихователя, дефектолога, психолога, логопеда) та батьків, з метою ефективного навчання дітей навичок самообслуговування, максимального урахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

У сім'ї, як соціальному середовищі, яке забезпечує фізіологічну адаптацію розумово відсталості дитини, можливе створення максимально сприятливих умов для формування навичок самообслуговування. Однак, результати анкетування батьків, які виховують дошкільників з помірним ступенем розумової відсталості, демонструють суттєві відмінності у виховних підходах, які ми спостерігаємо щодо дітей з легкою розумовою відсталістю. В цілому виховання дитини з помірною розумовою відсталістю у сім'ї характеризується: неадекватними формами спілкування і характером взаємодії близького дорослого і дитини, ізоляцією дитини від однолітків та інших дорослих, невідповідністю предметно-розвивального середовища актуальному і потенційному рівню психічного розвитку дитини тощо, що зумовлює додаткові труднощі формування у таких дітей навичок самообслуговування.

Аналіз відповідей батьків на запитання анкети підтверджує, що неусвідомлено батьки нерідко позбавляють дитину надбання практичного досвіду. Справа в тому, що цілеспрямовані практичні дії (праксис) розвиваються у процесі маніпулятивної діяльності дитини. Якщо батьки не надають цьому значення, а так трапляється за результатами анкетування у 63% випадків у дітей спостерігається затримка формування праксису, так звана вторинна апраксія. Недорозвинення предметно-практичної діяльності та труднощі розвитку навичок самообслуговування з раннього віку

зумовлюють повну залежність дитини з помірною розумовою відсталістю від оточуючих її дорослих. Така ситуація розвитку дитини формує у неї пасивність, безініціативність, порушує розвиток мотиваційної та вольової сфер.

Окрім цього, як показують результати анкетування, у процесі спілкування та взаємодії з дитиною батьки використовують вербальне мовлення (у 72% випадків), у той час, коли така дитина реально відповідає на експресивно-мімічні та предметно-дійові засоби на рівні емоційно-особистісної форми спілкування. Контакт дорослого і дитини здійснюється переважно в ситуативно-діловій формі спілкування, батьки відокремлені від ігрових дій (69%). У зв'язку з цим, у дитини не формуються маніпулятивні дії з предметами, а також спільна ігрова діяльність з дорослим, інакше кажучи, не складаються передумови формування навичок самообслуговування.

Дитина, як правило, впізнає своє ім'я і часто виділяє близького дорослого, водночас не володіє способами засвоєння суспільного досвіду і не може звернутися до дорослого за допомогою, тоді як саме на цьому етапі відбувається становлення базових навичок самообслуговуючої діяльності.

Результати анкетування батьків дають підстави стверджувати, що характер взаємодії близького дорослого з дитиною вибудовується за типом директивності відносин з боку дорослого (57%). За таких обставин, як дитина, так і дорослий потрапляють у ситуацію несформованості інтересів до міжособистісної взаємодії; зниження емоційних проявів до дитини з боку дорослого та неконтрольованості емоційних проявів самої дитини. У зв'язку з цим, батьки переживають труднощі із урахуванням актуальних та потенційних можливостей дитини, з навчанням її способам засвоєння суспільного досвіду, які б відповідали рівню її психічного розвитку. За таких умов, для дитини з помірною розумовою відсталістю дії за зразком і мовленнєвою інструкцією, а також пошукові способи самообслуговуючої діяльності (цілеспрямовані проби, практичне примірювання, зорова орієнтація), за допомогою яких відбувається її знайомство з навколишнім

середовищем, є недоступними.

Отримані результати анкетування батьків дозволяють нам виокремити низку факторів, які виступають перешкодою на шляху формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірним ступенем розумової відсталості, що в цілому ускладнює ціннісно-мотиваційний розвиток таких дітей з раннього віку:

1. Неадекватні форми спілкування та взаємодії у тандемі «матір – дитина», які не відповідають рівню її освітніх можливостей та предметно-ігрових потреб.
2. Недостатній виховний ресурс батьків щодо усіх аспектів розвитку дитини з помірним ступенем розумової відсталості, надання переваг догляду і лікуванню у порівнянні з педагогічними засобами корекційного впливу.
3. Ізоляція розумово відсталої дитини від оточуючих людей як наслідок уникнення проблем, пов'язаних з її неадекватною поведінкою.
4. Недооцінка батьками ролі раннього втручання, своєчасних корекційно-розвивальних занять, комплексу абілітаційних заходів в цілому.
5. Відсутність організованого режиму дня в сім'ї.
6. Відсутність адекватного предметно-розвивального середовища в сім'ї як важливої умови пізнавального розвитку такої дитини.

Зазначене дозволяє стверджувати про необхідність проведення роботи з підвищення виховного ресурсу батьків, яка забезпечить ранню взаємодію батьків та дитини з помірною розумовою відсталістю, сприятиме її пристосуванню до оточуючих людей і предметного середовища. Наявність позитивних емоційних реакцій на співпрацю і готовність до засвоєння спільних і наслідувальних дій визначить успішність емоційно-комунікативного розвитку, підготує ґрунт для становлення предметно-практичної діяльності дитини.

Отже, за результатами аналізу стану практики у спеціальних дошкільних закладах з формування навичок самообслуговування у

дошкільників з помірною розумовою відсталістю з'ясовано, що в сучасних умовах реформування освіти вона далеко недостатня для підготовки дітей до трудового навчання, початкового етапу їх соціалізації та інтеграції в суспільство. У спеціальних дошкільних закладах спостерігається відсутність цілісної системи роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю, недостатня розробленість методичного забезпечення.

Аналіз навчальних програм показав, що орієнтовні показники розвитку навичок самообслуговування та їх корекційна складова не розраховані на дітей з помірною розумовою відсталістю, зміст програми для них рекомендовано добирати індивідуально, залежно від психофізичних можливостей дитини, що ускладнює роботу педагогів без спеціальної освіти.

Оскільки проблема формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю досить актуальна, гостро постає потреба розробки науково-методичного забезпечення зазначеного процесу.

Висновки до першого розділу

На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано, що формування навичок самообслуговування посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях і є важливим напрямом психофізичного розвитку дитини, що від рівня сформованості навичок, ступеня їх автоматизованості, уміння застосовувати в аналогічних ситуаціях значною мірою залежить успішність навчання і розвитку дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, формування її особистості. Підсумовуючи вищесказане в цьому розділі, можемо зробити такі висновки:

1. Аналіз літературних джерел засвідчив актуальність та значний інтерес науковців до проблеми формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дітей. Водночас, як у теоретичному, так і в практичному аспектах, недостатньо розроблене питання формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Узагальнення наукових підходів до проблеми дослідження дозволяє розглядати формування навичок самообслуговування як перехід біологічних потреб здорової дитини у цілеспрямовану трудову діяльність, що зумовлює значний інтерес до неї у контексті виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

2. У дослідженні уточнено сутність поняття «самообслуговування», яке ми визначаємо як діяльність, спрямовану на задоволення повсякденних особистих потреб дитини, пов'язаних з життєвою необхідністю догляду за тілом, одягом, взуттям тощо. Відповідно, «навичками самообслуговування» виступають автоматизовані дії дитини по догляду за власним тілом, предметами особистої гігієни, виконання гігієнічних процедур, споживання їжі, одягання, роздягання тощо. У зв'язку з поняттям «навички самообслуговування» ми розглядаємо близьке поняття «санітарно-гігієнічні навички», яке пов'язане з дотриманням чистоти і порядку в навколишньому просторі. Характер процесу формування навичок самообслуговування визначається віковими та психофізіологічними особливостями дитини, а також виховним впливом дорослих.

3. Узагальнено результати досліджень особливостей розвитку вищих психічних функцій у дошкільників з помірною розумовою відсталістю. У дітей цієї категорії спостерігається інертність та нестійкість основних нервових процесів, що ускладнює формування фізіологічної основи навичок в цілому. Їм притаманні порушення мислення, мовлення, пам'яті, уваги, моторики, емоційно-вольової сфери, які значно ускладнюють процес формування навичок самообслуговування. Особливе значення має несформованість координації, точності, темпу довільних рухів, що суттєво утруднює виконання послідовних, узгоджених дій, дрібних диференційованих рухів рук і пальців, які лежать в основі функціонування навичок самообслуговування. З огляду на це, на час вступу до спеціального дошкільного закладу діти з помірною розумовою відсталістю володіють

лише елементарними базовими навичками, в основі яких лежить мінімальний контроль за власними діями.

4. З'ясовано, що формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю виявляється найбільш доступною та мотивованою природніми потребами діяльністю. Якомога рання та систематична корекційно-педагогічна робота з формування та закріплення цих навичок уможливорює позитивні результати та забезпечує подальшу соціально-трудова адаптацію такої дитини. Успішність формування досліджуваних навичок потребує ретельного індивідуального підходу до навчання на основі попереднього вивчення актуального стану розвитку навичок самообслуговування, з наступним поетапним формуванням нового досвіду та його закріплення у повсякденному житті. Виділено та охарактеризовано структурні компоненти педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю: когнітивний, мовленнєвий, діяльнісний.

5. Результати безпосереднього вивчення стану практики у спеціальних дошкільних закладах засвідчили недостатню увагу щодо формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Результати анкетування педагогів виявили значний інтерес до проблеми, однак дозволяють констатувати відсутність цілісної системи роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю, недостатню розробленість її методичного забезпечення. Аналіз анкетування батьків засвідчив, що неадекватні форми спілкування та характер взаємодії з дитиною в сім'ї, ізоляція від однолітків та інших дорослих, невідповідність предметно-розвивального середовища психічному розвитку дитини зумовлюють повну побутову залежність дитини з помірною розумовою відсталістю від оточуючих її дорослих.

6. Комплексний аналіз і систематизація психолого-педагогічних досліджень та стану практики у спеціальних дошкільних закладах і сім'ї засвідчили відсутність цілісного підходу до проблеми формування навичок

самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю, що зумовлює необхідність її всебічного вивчення.

Матеріали першого розділу висвітлені у статтях автора [202; 204; 210; 211].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

2.1 Обґрунтування методики констатувального етапу дослідження

Актуальним питанням сучасної освіти є підвищення корекційно-розвивальної ролі навчання та виховання дошкільників з порушеннями розумового розвитку, а саме – дітей з помірною розумовою відсталістю, з метою ефективної підготовки їх до шкільного навчання та успішної соціалізації (І. Бгажнокова, Л. Ватажина, С. Забрамна, А. Закрепіна, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, М. Рейдибойм, Г.Цикото, Л. Шипіцина та інші).

У корекційній педагогіці самообслуговування розглядається як одне із важливих завдань виховання і навчання дошкільника з розумовою відсталістю, оскільки опанування життєво-необхідних умінь та навичок сприяє проявам самостійності та успішній соціальній адаптації дитини (О. Гаврилушкіна, О. Гаврилов, Г. Мерсіянова, Н. Соколова, О. Стребелева, К. Турчинська, О. Хохліна, О. Чеботарьова, В. Шинкаренко та інші).

Процес формування навичок самообслуговування тісно пов'язаний з психічною діяльністю дитини. У період формування навичок самообслуговування дитина повинна навчитися цілеспрямовано діяти з предметами і одночасно керувати своїми діями.

Важливо відмінною рисою діагностики стану сформованості навичок самообслуговування у означеної категорії дітей є не тільки вивчення навичок самообслуговуючих дій, а й вивчення сформованості уявлень про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування; стан сформованості дрібної моторики рук, як важливого фактора виконання цілеспрямованих дій та самообслуговуючих операцій, а також вивчення здатності дітей сприймати інструкцію, сприймати допомогу, користуватись вербальною або невербальною комунікацією як засобом взаємодії у процесі самообслуговуючої праці.

Отже, на основі науково-методичного аналізу літературних джерел з проблеми дослідження, вивчення практичного досвіду навчання та виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю, зокрема визначено поняття «навички самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю», до якого належать: елементарні знання про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування, навички вживання їжі, санітарно-гігієнічні навички, навички одягання та роздягання, особливості сформованості дрібної моторики рук.

Для діагностики навичок самообслуговування, на нашу думку, потрібно включати завдання, які спрямовані на визначення у дітей рівня володіння способами дій, знань і навичок, реалізацію їхнього досвіду в різних умовах самообслуговуючої діяльності.

При проведенні педагогічної діагностики, яка передбачає організаційне забезпечення умов проведення, враховувалась як структура порушення, так і віковий чинник для того, щоб прослідкувати процес формування навичок на різних етапах дошкільного навчання дітей з помірною розумовою відсталістю.

При організації констатувального етапу дослідження ми спирались на принцип порівняльного підходу, який дозволяє виявити особливості формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю порівняно з дітьми, які мають легку розумову відсталість. Для цього було використано медичні картки дітей із зафіксованими висновками фахівців (психіатрів, неврологів та дефектологів).

Дослідженням було охоплено 100 дітей дошкільного віку: 51 – з помірною розумовою відсталістю, 49 – з легкою розумовою відсталістю.

Зокрема, діти першого року навчання: 15 дітей з помірною розумовою відсталістю, 14 дітей з легкою розумовою відсталістю; другого року навчання: 12 дітей з помірною розумовою відсталістю, 13 дітей з легкою розумовою відсталістю; третього року навчання: 13 дітей з помірною розумовою відсталістю, 12 дітей з легкою розумовою відсталістю; четвертого

року навчання: 11 дітей з помірною розумовою відсталістю, 10 дітей з легкою розумовою відсталістю.

Експериментальною базою дослідження стали Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр, Кам'янець-Подільський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 3 «Теремок» компенсуючого типу Хмельницької області, комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 162 м. Кривий Ріг, комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 102 м. Кривий Ріг, дошкільний навчальний заклад № 45 «Ялинка» м. Хмельницького, медико-соціальний реабілітаційний центр «Дорога життя» м. Ужгород.

Також було враховано особистий багаторічний практичний досвід автора в умовах навчально-виховної роботи закладу, яка здійснювалась на базі СДНЗ (дитячий садок) № 569 м. Києва для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Загальною метою констатувального експерименту дослідження було визначення стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю на початковому етапі корекційно-педагогічної роботи в спеціальному дошкільному закладі.

Відповідно до мети були визначені такі завдання:

- 1) розробити та апробувати діагностику рівня сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- 2) виявити особливості, характерні для самообслуговування дітей з помірною розумовою відсталістю;
- 3) виявити основні фактори, що перешкоджають оволодінню дітьми з помірною розумовою відсталістю навичок самообслуговування;
- 4) узагальнити експериментальний матеріал.

Під час констатуючого етапу дослідження:

- було розроблено авторську методику вивчення стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- було розроблено критерії та показники стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю навичок;
- були розроблені протоколи обстеження навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю на різних етапах навчання в спеціальних дошкільних закладах.

В основу організації дослідження було покладено індивідуальний підхід, що сприяло встановленню доброзичливого контакту, створенню позитивного ставлення дитини до завдання, диференційованому поясненню характеру завдання для отримання об'єктивних даних. З метою більш повного виявлення особливостей сформованості навичок самообслуговування було використано й інші методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди з батьками та педагогами, анкетування батьків та педагогів, вивчення документації.

Під час константувального етапу дослідження дошкільників з помірною розумовою відсталістю використовувались різноманітні засоби наочності, використання яких стимулювало пізнавальну активність, дозволяло підтримувати інтерес до занять, доносити діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі.

Засоби наочного матеріалу, які використовувались під час дослідження, поділялись на наступні групи: натуральні, об'ємні, дидактичні іграшки, графічні наочні посібники: картинки, таблиці, схеми.

Натуральні наочні посібники: предмети найближчого оточення: овочі, фрукти, одяг, взуття, засоби гігієни (мило, щітка, рушник, гребінець), посуд (тарілка, чашка, ложка), меблі (стіл, стілець) і т.д., які спеціально підбираються для діагностичного заняття або за якими спостерігаються під час режимних моментів, прогулянок.

Вимоги до натуральних наочних посібників. Предмети повинні бути зручними для зорового і дотикового обстеження, яскраво забарвленими, традиційної форми, що легко упізнаються.

Об'ємні наочні посібники: муляжі, макети, геометричні тіла.

Вимоги до об'ємної наочності. Характерні ознаки зображуваних предметів повинні бути точно передані. Важливим є дотримання правильних пропорцій і співвідношення частин предмету в моделі або макеті.

Дидактичні іграшки: ляльки, лялькові меблі, посуд, іграшки.

Вимоги до дидактичних іграшок. Вони виступають в якості моделей і повинні мати чітко виділені основні деталі, що характеризують зображуваний предмет. Іграшки, що зображують людину, повинні передавати всі частини тіла і правильне їх пропорційне співвідношення.

Графічні наочні посібники: таблиці, картки, малюнки.

Вимоги до графічних посібників. Вони повинні бути: виконані чіткими лініями; з мінімальною кількістю деталей; зрозумілі дітям; доступні для їх зорового сприйняття та осмислення.

Умовні зображення, застосовані в графічній наочності, повинні бути: дуже простими і точними; включати в себе лише ті елементи, які передають основне – зміст, ознаки, властивості зображуваних предметів; повинні легко упізнаватися.

Також було дотримано єдину систему умовних зображень у різних графічних посібниках.

Надавалась перевага матеріалам та посібникам, які виготовлені з натурального, міцного, нетоксичного, безпечного матеріалу. Дотримувались вимоги до їх гігієнічного стану, естетичного оформлення.

Демонстративний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися. Диференціювався час демонстрації наочності: для обстеження наочності дітям з помірною розумовою відсталістю надавалося значно більше часу, порівняно з дітьми із легкою розумовою відсталістю.

При використанні нових, незнайомих дітям іграшок та предметів педагог звертав увагу на послідовність знайомства з їх характерними ознаками, властивостями, якостями, формував у дітей плановірність зорово-дотикового обстеження. Педагог супроводжував демонстрацію наочності чітким мовленнєвим коментарем, зрозумілим для дітей відповідного віку.

В основу констатувального етапу дослідження покладено розроблену нами методику вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю, яка базувалась на дослідженнях Н. Стадненко, В. Шинкаренко Н. Шульженко [193; 232; 235].

В контексті дослідження було умовно виділено три компоненти (когнітивний, мовленнєвий, діяльнісний) в структурі сформованості навичок самообслуговування, розвиток яких актуальний саме для дітей з помірно та легкою розумовою відсталістю. Організацію діагностичного обстеження представлено в інфографіці (рис. 2.1).



Рис. 2.1 Інфографіка організації обстеження сформованості навичок самообслуговування

Методика вивчення стану сформованості навичок самообслуговування складалась з трьох етапів: виявлення знань по темам; розвиток моторики руки; безпосереднє виконання навичок. Кожен етап включав в себе окремі блоки завдань.

Враховуючи специфічний недорозвиток мовлення у дошкільників розумовою відсталістю, завдання в нашому дослідженні мали невербальний характер, тобто, не вимагали від дитини словесної відповіді, однак, передбачали розуміння мовленнєвої інструкції педагога.

I етап.

1 блок. Сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування:

- розрізнення частин тіла (руки, ноги, голова, тулуб);
- розрізнення предметів посуду (тарілки, чашки, ложки);
- розрізнення предметів меблів (стіл, стілець, ліжка);
- розрізнення предметів одягу (футболки, штанів, куртки);
- розрізнення предметів взуття (черевики, кросівки, капці);
- розрізнення продуктів харчування (каша, котлета, салат).

Організація проведення констатувального етапу дослідження.

На першому етапі констатувального експерименту у дітей перевіряли сформованість елементарних знань (уявлень) за наступними темами: «Частини тіла», «Посуд», «Меблі», «Одяг», «Взуття», «Продукти харчування».

Інструкція: дитині пропонується вибрати серед ряду предметів названий педагогом предмет: тарілка, ложка, кастрюля та співставити його з названим предметом. Звертаємо увагу на чіткість виконання завдання, вміння впізнавати, співставляти названий предмет серед запропонованих;

- визначення вміння дитини впізнавати предмет, зображений на малюнку.

Інструкція: дитині пропонується показати на малюнку предмети: частини тіла, посуду, меблів, одягу, взуття, продукти харчування. Зверталась увагу на правильність виконання завдання.

З'ясовувалося, чи можуть діти співвідносити предмети найближчого оточення з їх назвами.

Для цього дошкільникам пропонувалися завдання наступного типу:

По темі «Частини тіла»:

- «Покажи, де руки (руки, ноги, голова, пальчики, рот, живіт)»,
- по темі «Посуд»:
- «Покажи, де чашка (ложка, тарілка, чашка)»
- по темі «Одяг»:
- «Покажи, де майка (футболка, штани, куртка)
- по темі «Взуття»:
- «Покажи, де черевики, кросівки, капці).

По темою «Меблі»:

- «Покажи, де (стіл, стілець, ліжко)».
- по темі «Продукти харчування»:
- «Покажи, де (борщ, молоко, яйце, каша)».

При обстеженні уявлень про предмети побуту, як допоміжний засіб, використовувалися елементи методики піктограм.

Критерії оцінювання: самостійність виконання дитиною завдання, точність розрізнення предметів, правильне називання їх або вказування на них рукою.

II етап.

2 блок. Сформованість дрібної моторики рук:

- застібання та розстібання липучок;
- застібання та розстібання блискавки;
- застібання та розстібання гудзиків;
- проби на праксис поз пальців;
- проби на динамічний праксис.

На другому етапі констатуючого експерименту у дітей обстежували вміння застібати і розстібати «липучки», блискавки, гудзики. Дитині пропонувалося на спеціальному полотні застібнути і розстібнути спочатку

«липучки», потім блискавки, потім гудзики. Полотно лежало перед дитиною на столі. Оцінювалося виконання дитиною даних операцій і розуміння інструкцій.

Крім цього, на другому етапі оцінювалося, наскільки вільно дитина може рухати пальцями (проводилися проби на праксис, пози пальців) і проби на динамічний праксис.

Проба на праксис пози пальців. Дитині пропонується пограти в «Спритні пальчики». Послідовно повторювати кожну з зазначених поз пальців руки: витягнути по одному другий, п'ятий, другий і третій, другий і п'ятий пальці; скласти пальці в кільце, покласти пальці один на одного. По черзі обстежують обидві руки.

Проби на динамічний праксис. Дитині пропонується пограти в «Спритні ручки». Дорослий показує різну послідовність рухів кисті («кулак-ребро», «долоня-кулак»), дитина повторює.

Критерії оцінювання:

0 балів – неможливість виконання проб;

1 бал – для виконання проби необхідні наступні види допомоги: вербальна регуляція і поєднане виконання;

2 бали – проба виконується з невеликими помилками, дитина або самотійно виправляє помилку, або після зауваження дорослого;

3 бали – безпомилкове і плавне виконання проби.

III етап.

3 блок. Сформованість навички прийому їжі:

- сідати за стіл;
- користуватися ложкою ;
- користуватися чашкою ;
- витирати рот серветкою ;

4 блок. Сформованість санітарно-гігієнічної навички :

- проситися в туалет;
- сідати на горщик (унітаз);

- ходити в горщик (унітазі);
- мити руки та обличчя;
- користуватись рушником.

5 блок. Сформованість навичок одягання та роздягання:

- надягати штани;
- надягати футболку;
- надягати куртку;
- застібати блискавку на куртці;
- взуватися;
- знімати штани;
- знімати футболку;
- знімати куртку;
- розстібати блискавку на куртці;
- знімати взуття;
- прибирати одяг у шафу (вішати на стільчик).

Третій етап був присвячений безпосередньо вивченню сформованості навичок самообслуговування у дітей. Спостереження за дітьми проводилося як у повсякденному їх житті, так і на спеціально організованих заняттях (під час обіду, в туалетній кімнаті, одягання на прогулянку). Також проводилася бесіда та анкетування батьків щодо поведінки дітей вдома з виконання навичок самообслуговування (додаток Б).

Вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників проводилась методом спостереження та тестування на заняттях з формування навичок самообслуговування в спеціальному дошкільному закладі.

Результати та обробка зібраних даних фіксувалася у завчасно розроблених протоколах (додаток В).

Методикою було передбачено надання різного обсягу допомоги на всіх етапах виконання завдань, які проходили в ігровій формі. Результати виконання кожного із завдань було оцінено відповідними балами.

Особливої уваги в ході дослідження було надано якісному аналізу стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю за роками навчання в дошкільному закладі.

Для кількісного та якісного аналізу отриманих даних було визначено критерії оцінювання:

- правильність виконання;
- повнота та самостійність виконання завдання;
- послідовність виконання;
- характер використаної педагогічної допомоги та її вплив на результат виконання завдання.

Методика вивчення кожного з питань, які досліджувалися, містила:

- постановку перед дитиною завдання;
- інструкцію щодо виконання певного завдання;
- подачу стимульного матеріалу (словесного, наочного, дидактичного);
- виконання завдання та його оцінювання за обраними критеріями;
- обробку отриманих результатів, виявлення рівнів сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з легкою та помірною розумовою відсталістю.

Розроблені критерії оцінювання результатів якості виконання навичок оцінювалися в балах:

- 0 балів – навичка відсутня, всі дії виконуються дорослим.
- 1 бал – дитина співпрацює з дорослим, виконання навички проходить у партнерстві з дорослим, здійснюється «рука в руку» з дитиною, супроводжується покроковою інструкцією або коментарем до дії.
- 2 бали – навичка у дитини сформована, але використовується нею залежно від ситуації, тобто дитині потрібні постійні вказівки, де і як використовувати ту чи іншу навичку.
- 3 бали – навичка сформована. Самостійне виконання навички без нагадування в будь-якій ситуації.

Зокрема, для кожного блоку було визначено шкалу розподілу рівнів відповідно до кількості завдань у блоці:

1 блок: Сформованість елементарних уявлень про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування (містить 6 завдань, максимально можлива кількість балів – 18)

- 0 – 4 б. – низький рівень;
- 5 – 9 б. – середній рівень;
- 10 – 14 б. – достатній рівень;
- 15 – 18 б. – високий рівень.

2 блок: Сформованість дрібної моторики (містить 5 завдань, максимально можлива кількість балів – 15)

- 0 – 3 б. – низький рівень;
- 4 – 7 б. – середній рівень;
- 8 – 11 б. – достатній рівень;
- 12 – 15 б. – високий рівень.

3 блок: Навички прийому їжі (містить 5 завдань, максимально можлива кількість балів – 15)

- 0 – 3 б. – низький рівень;
- 4 – 7 б. – середній рівень;
- 8 – 11 б. – достатній рівень;
- 12 – 15 б. – високий рівень.

4 блок: Санітарно-гігієнічні навички (містить 4 завдання, максимально можлива кількість балів – 12)

- 0 – 3 б. – низький рівень;
- 4 – 6 б. – середній рівень;
- 7 – 9 б. – достатній рівень;
- 10 – 12 б. – високий рівень.

5 блок: Навички одягання та роздягання (містить 11 завдань, максимально можлива кількість балів – 33)

- 0 – 8 б. – низький рівень;

- 9 – 16 б. – середній рівень;
- 17 – 25 б. – достатній рівень;
- 26 – 33 б. – високий рівень.

Результати обстеження заносяться до зведеної таблиці та аналізуються. Якщо під час обстеження стан сформованості навичок самообслуговування не відповідає віку дитини та рокам навчання в дошкільному закладі, дослідник ставить відмітки у відповідних графах.

Бали підраховуються так:

1. від 75 до 93 балів – високий рівень. Навички самообслуговування повністю сформовані. Діти самостійно можуть виконувати всі операції по блокам:

2. від 50 до 74 балів – достатній рівень. Самі навички самообслуговування сформовані, тобто діти виконували всі дії самостійно, але під час виконання деяких завдань потребували нагадування про підказку з боку дорослих.

3. від 26 до 49 балів – середній рівень. Навички самообслуговування знаходяться на стадії формування, при цьому діти потребують постійної допомоги дорослого. Діти співпрацюють з дорослими, виконують усі операції «рука в руку», виконують усі підказки. Також до цієї групи відносяться діти, що намагаються допомогти дорослому під час виконання тої чи іншої операції (наприклад, одягнути чи роздягнути окремі частини одягу).

4. від 0 до 25 балів – низький рівень сформованості навичок самообслуговування. Навички відсутні, діти не співпрацюють з дорослими, не розуміють цілі виконання завдання, можуть вести себе неадекватно по відношенню до нього. Також до цієї групи входять діти, що намагаються виконувати елементарні дії, полегшуючи дорослому у догляді за ними (наприклад, відкривають самостійно рот, намагаються брати до рук ложку; під час одягання намагаються просунути руки в рукава). Усі діти даної групи повністю залежать від сторонньої допомоги, самостійно ніяких дій не в змозі виконати.

2.2 Аналіз результатів експериментального дослідження

Порушення окреслених показників, які становлять основи сформованості навичок самообслуговування, ускладнюють навчання, виховання й розвиток дошкільників з помірно розумовою відсталістю. Їх корекція та розвиток здорових і позитивних якостей, які має кожна дитина, з метою якнайкращого пристосування до суспільного життя та самореалізації, і є завданням команди педагогів, батьків, фахівців, які здійснюють корекційно-розвивальне навчання.

Фактори, що зумовлюють ті чи інші відхилення у розвитку сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірно розумовою відсталістю, різні. Розуміння цих факторів і механізмів виникнення різних порушень у процесі становлення дитячої психіки дозволяє правильно побудувати індивідуальний корекційний процес. Тому комплексне вивчення стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірно розумовою відсталістю є необхідною умовою для подальшої ефективної педагогічної роботи.

Відповідно до розкритої в попередньому розділі методики, діти виконували завдання, метою яких було виявлення стану їхньої сформованості навичок самообслуговування. Результати комплексного вивчення виявлених рівнів ми розглядаємо як діагностичну основу для розробки системи корекційної та навчально-виховної діяльності педагога.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про рівень сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірно відсталістю та легкою розумовою відсталістю на першому, другому, третьому та четвертому роках навчання в дошкільному закладі.

На першому етапі проведено діагностику сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування у дітей з легкою та помірно розумовою відсталістю. Діагностика проводилася відповідно до років навчання.

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю першого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (80%), у 20% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю першого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування, знаходяться на низькому рівні у 36%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 28% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.2).

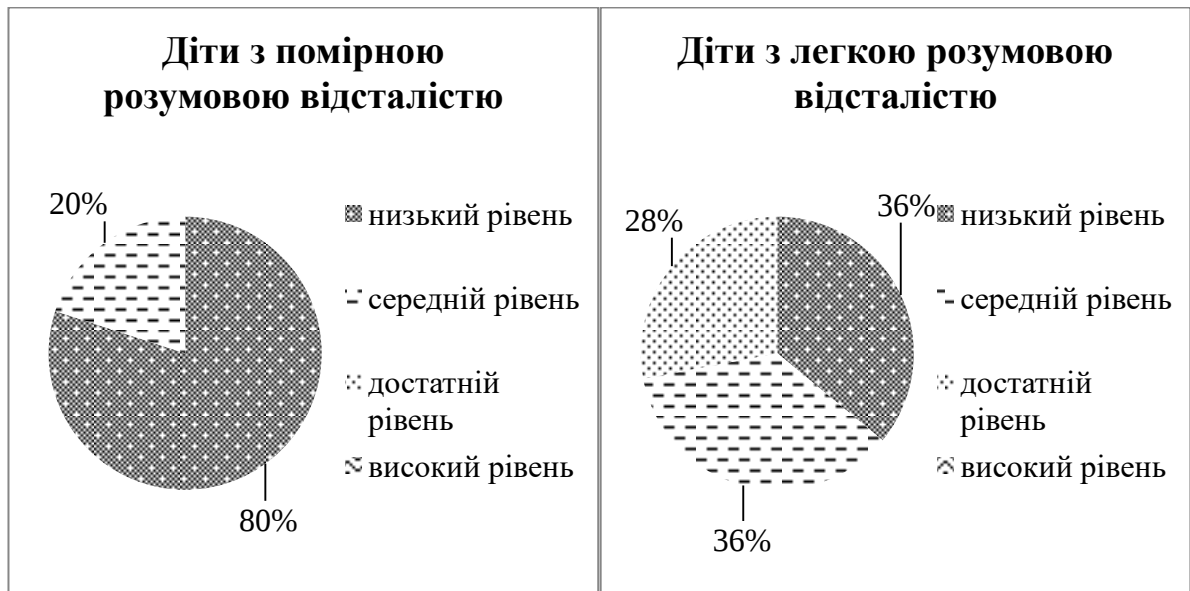


Рис. 2.2. Рівень сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування, у дітей 1-го року навчання

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}},$$

Де $\bar{x}$ – середнє арифметичне

D – дисперсія

n – кількість респондентів

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю першого року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування ($t \approx 3,2362$, $p > 0,0025$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю другого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (77%), у 23% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю другого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні у 39%, на середньому – 38% та на достатньому рівні у 23% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис 2.3).

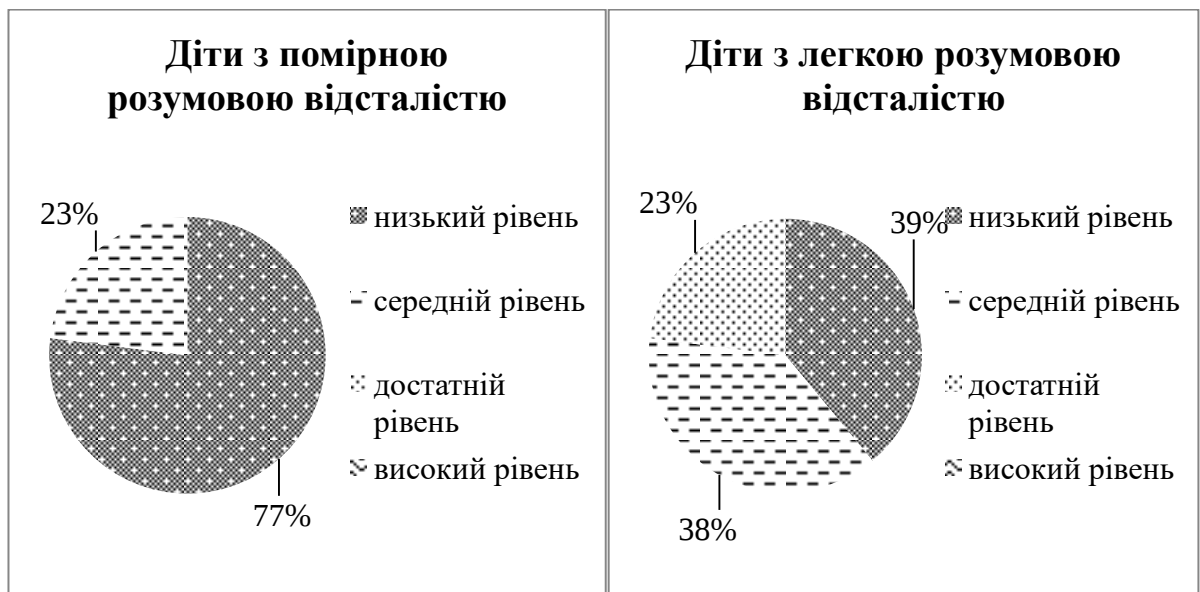


Рис. 2.3 Рівень сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування, у дітей 2-го року навчання

Виявлено також значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю другого

року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування ($t \approx 1,9884$, $p > 0,05$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю третього року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (67%), у 33% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю третього року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні у 33%, на середньому – 50% та на достатньому рівні у 17% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.4).

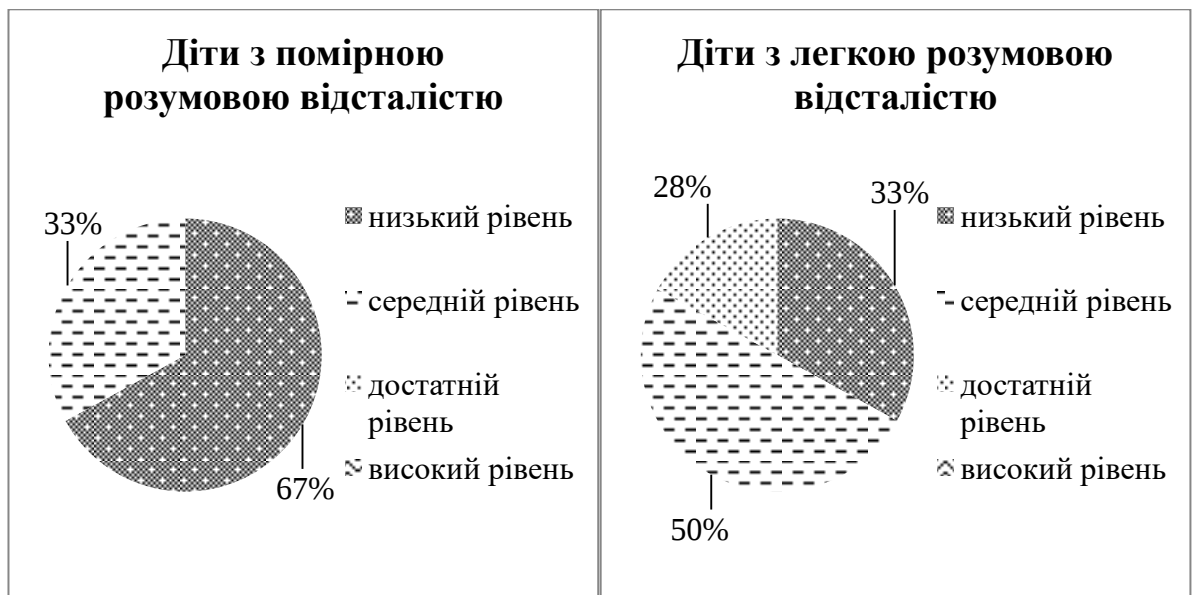


Рис. 2.4 Рівень сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування 3 року навчання

Розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю третього року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування, становила ($t \approx 2,7564$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (64%), у 36% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на високому рівні у 10%, на середньому – 60% та на достатньому рівні у 30% вихованців, на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.5).

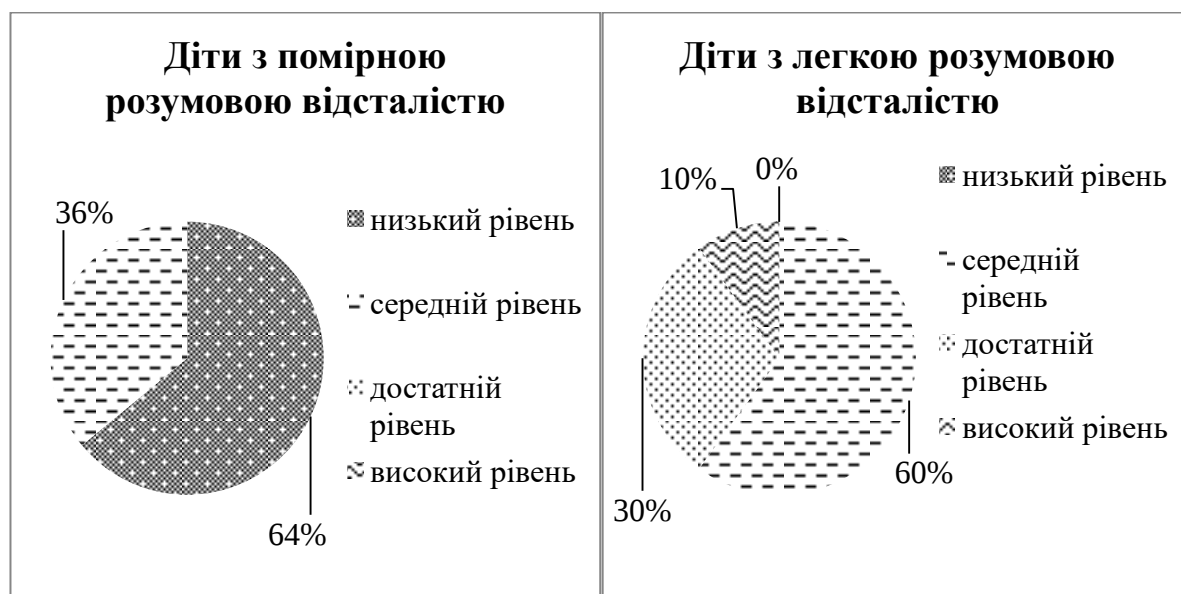


Рис. 2.5 Рівень сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування 4 року навчання

Розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування становила ($t \approx 3,8292$, $p > 0,005$).

Це свідчить про те що значна кількість дітей з помірною розумовою відсталістю мають низькі пізнавальні можливості нестійкий інтерес до предметів, низьку концентрацію уваги (сконцентрувати увагу не можуть на

предметі взагалі або концентрують на короткі проміжки часу). Для всіх дітей характерним було загальне недорозвинення мови, яке проявляється в невмінні вимовляти навіть прості склади. 28 дітей володіють невеликим обсягом слів і простих фраз, але це «порожня» мова, не прив'язана ні до діяльності, ні до ситуації. Більшість дошкільників досліджуваної групи відносяться до «немовних» дітей. Для всіх дітей групи характерно обмежене розуміння зверненої мови. Діти не володіють знаннями за темами: «Частини тіла», «Одяг», «Взуття», «Посуд», «Меблі», «Продукти харчування», не співвідносять предмети з їх назвами. Дітям характерно обмежене розуміння зверненої мови.

На другому етапі проведено діагностику сформованості дрібної моторики у дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю. Діагностика проводилася відповідно до років навчання.

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю першого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні (93%), у 7% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю першого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.6).

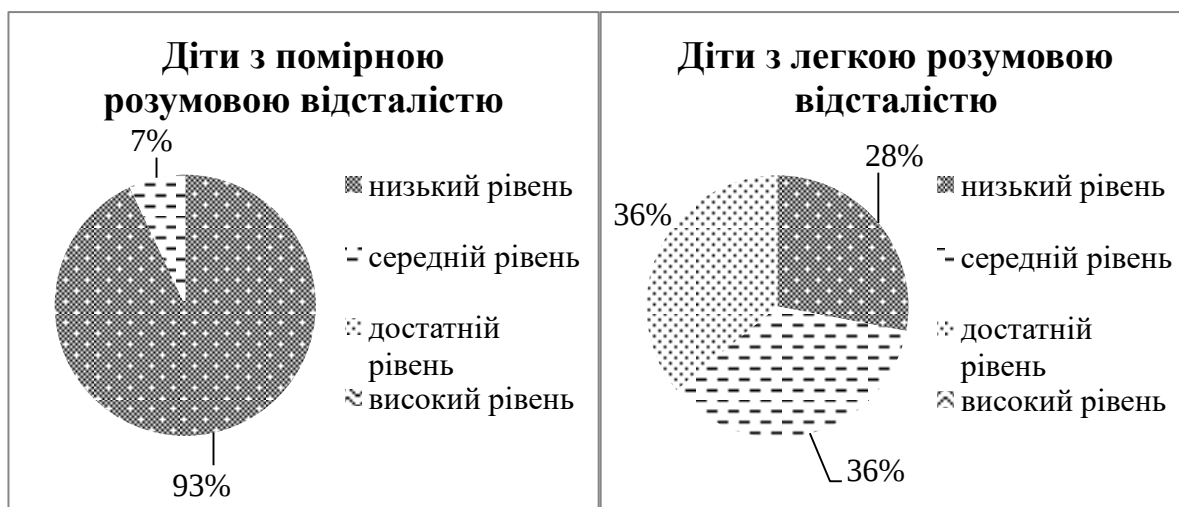


Рис. 2.6 Рівень сформованості дрібної моторики у дітей 1 року навчання

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю другого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні (93%), у 7% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю другого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.7).

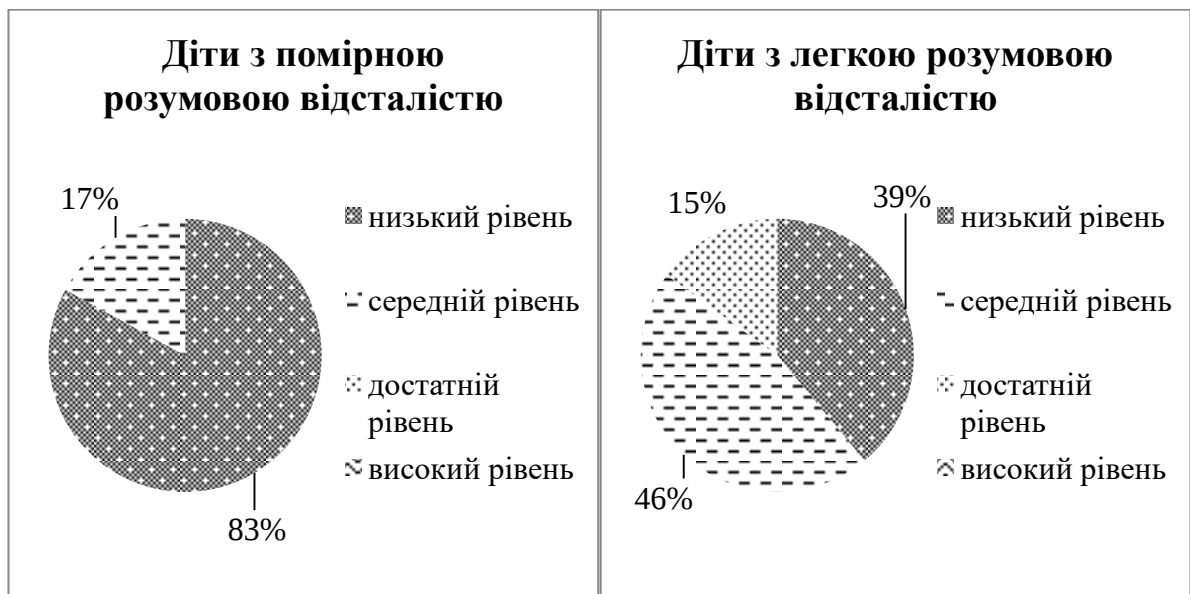


Рис. 2.7 Рівень сформованості дрібної моторики у дітей 2 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю першого року навчання у сформованості дрібної моторики ($t \approx 2,5859$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю третього року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні (77%), у 23% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю третього року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні у 34%, на середньому – 33% та на достатньому

рівні у 33% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.8).

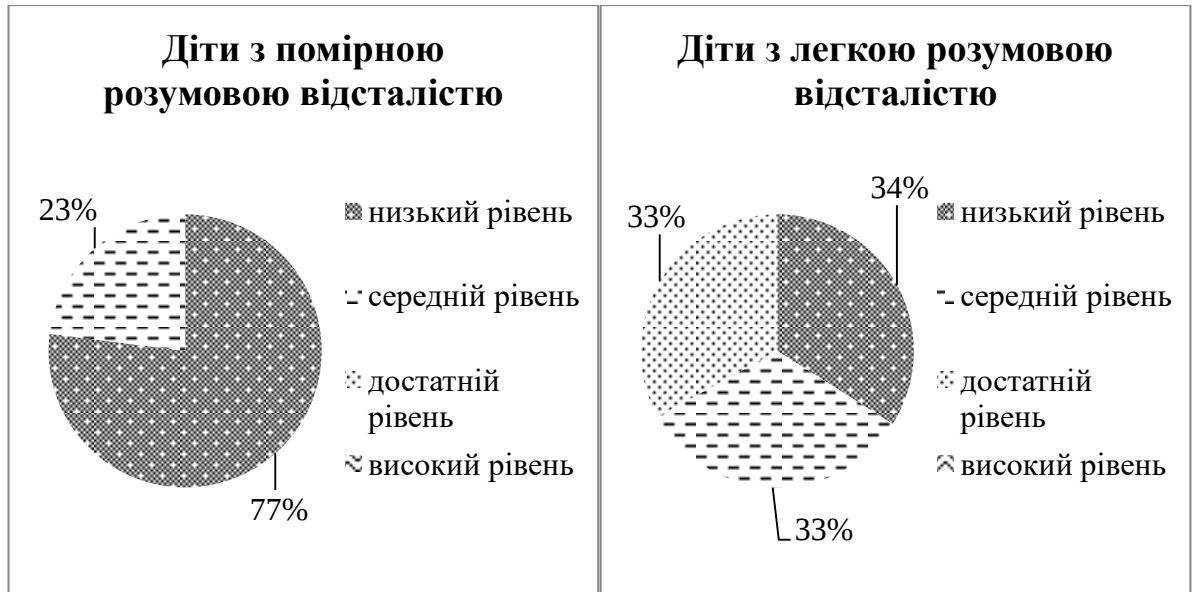


Рис. 2.8 Рівень сформованості дрібної моторики у дітей 3 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю третього року навчання у сформованості дрібної моторики ($t \approx 2,8872$, $p > 0,005$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на низькому рівні (73%), у 27% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість дрібної моторики знаходяться на високому рівні у 10%, на достатньому рівні – 30%, на середньому – 50% та на низькому рівні у 10% вихованців (рис. 2.9).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання у сформованості дрібної моторики ($t \approx 4,0973$, $p > 0,005$).

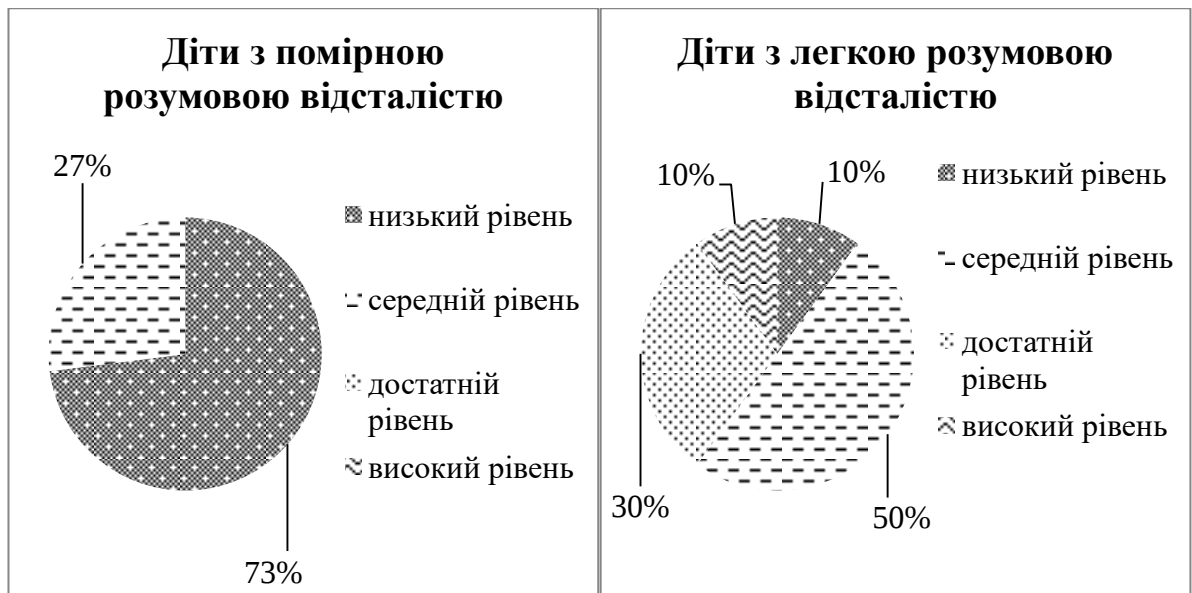


Рис. 2.9 Рівень сформованості дрібної моторики у дітей 4 року навчання

Перешкодою в оволодінні дитиною найпростіших життєво необхідних умінь та навичок самообслуговування є суттєві відхилення в розвитку моторики. Це зумовлено тим, що у дітей з помірною розумовою відсталістю моторика характеризується незграбністю, недиференційованістю. Спастичність м'язів рук, гіперкінези обумовлюють неправильний захват та зміни в положенні пальців дітей, що ускладнює предметну діяльність. Диференційовані рухи пальців у багатьох є неможливими, що є іноді перешкодою для формування навичок самообслуговування. Їм важко виконувати дії, що потребують точності довільної уваги, координованості дрібних рухів.

На третьому етапі проведено діагностику сформованості навичок прийому їжі у дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю. Діагностика проводилася відповідно до років навчання.

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю першого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні (87%), у 13% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю першого року навчання сформованість навичок прийому їжі

знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.10).

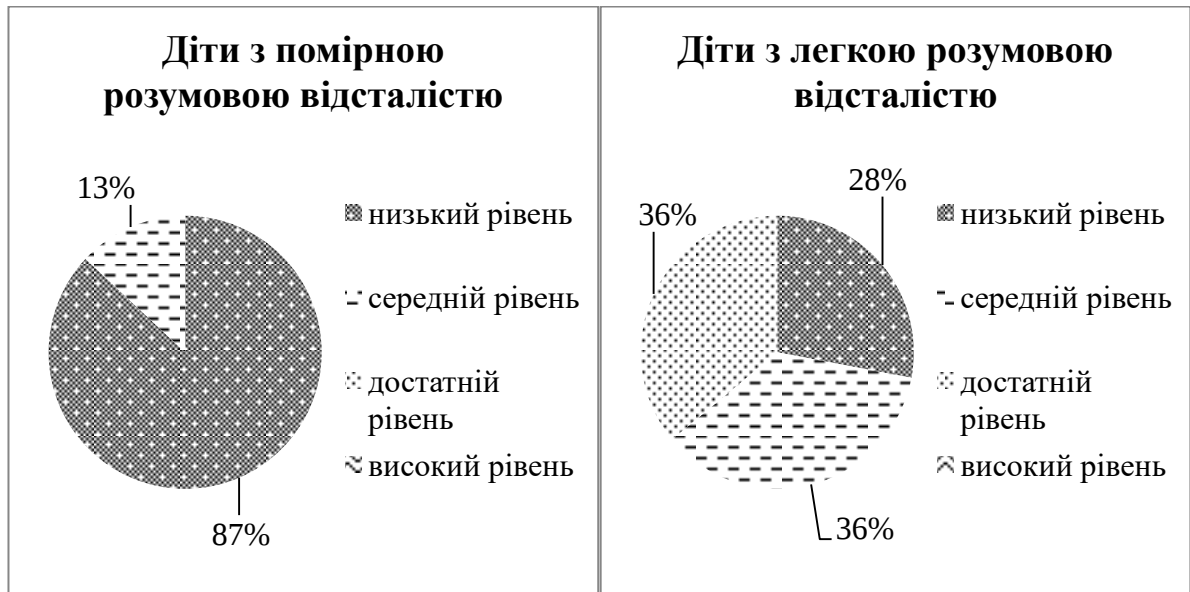


Рис. 2.10 Рівень сформованості навичок прийому їжі у дітей 1 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю першого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 4,25$, $p > 0,0005$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю другого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні (87%), у 13% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю другого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.11).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та

дітьми з легкою розумовою відсталістю другого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 2,9552$, $p > 0,005$).

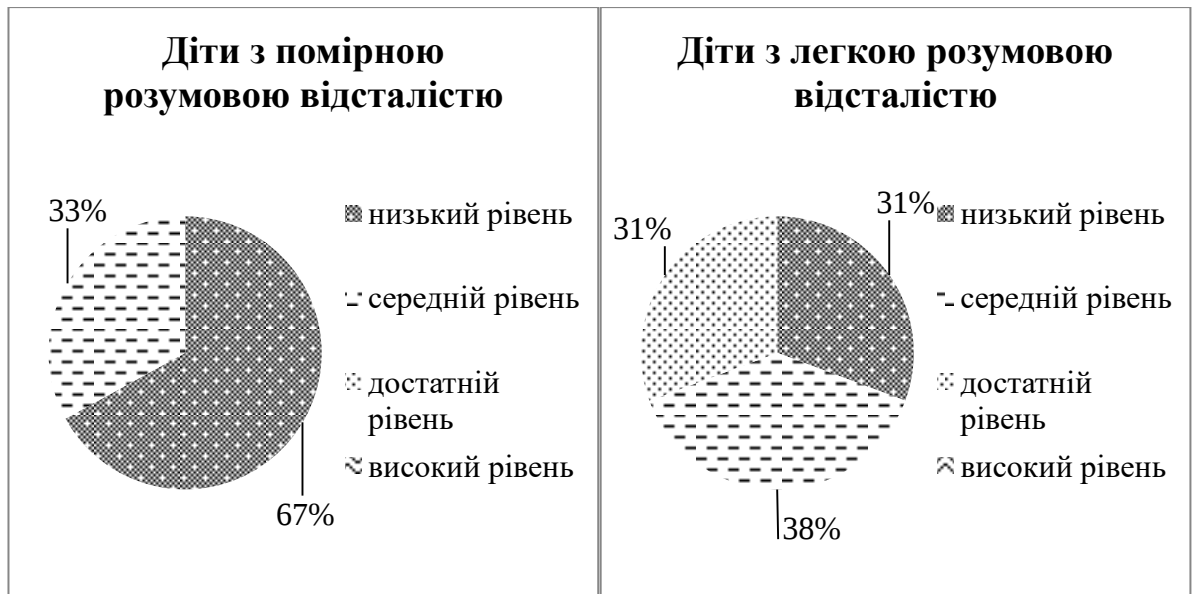


Рис. 2.11 Рівень сформованості навичок прийому їжі у дітей 2 року навчання

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю третього року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні (69%), у 31% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю третього року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні у 17%, на середньому – 33% та на достатньому рівні у 50% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.12).

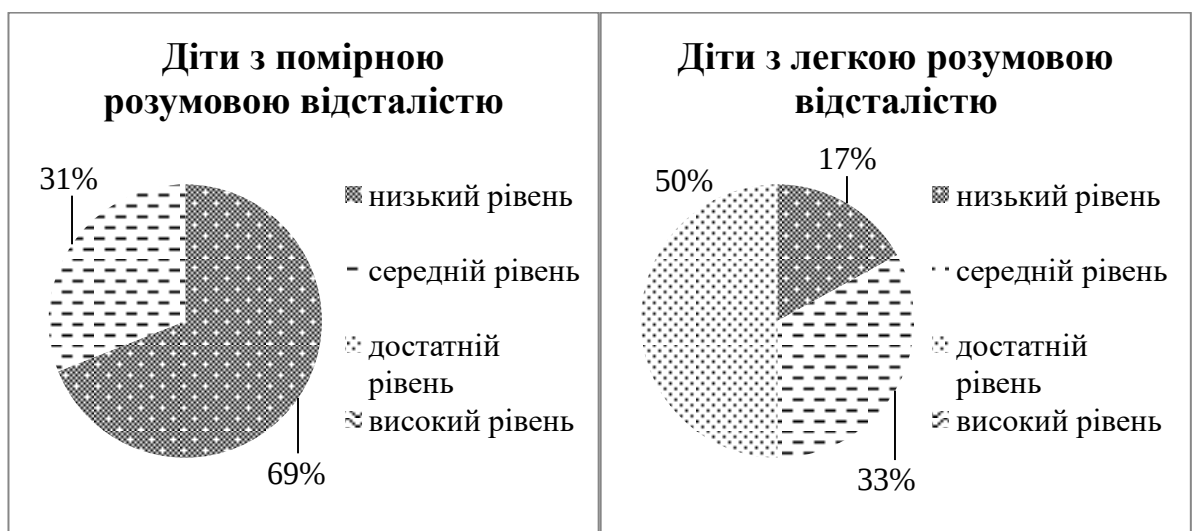


Рис. 2.12 Рівень сформованості навичок прийому їжі у дітей 3 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю третього року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 3,9127$, $p > 0,0005$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні (55%), у 45% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на низькому рівні у 10%, на середньому – 30%, на достатньому рівні – 50%, та на високому рівні у 10% вихованців (рис. 2.13).

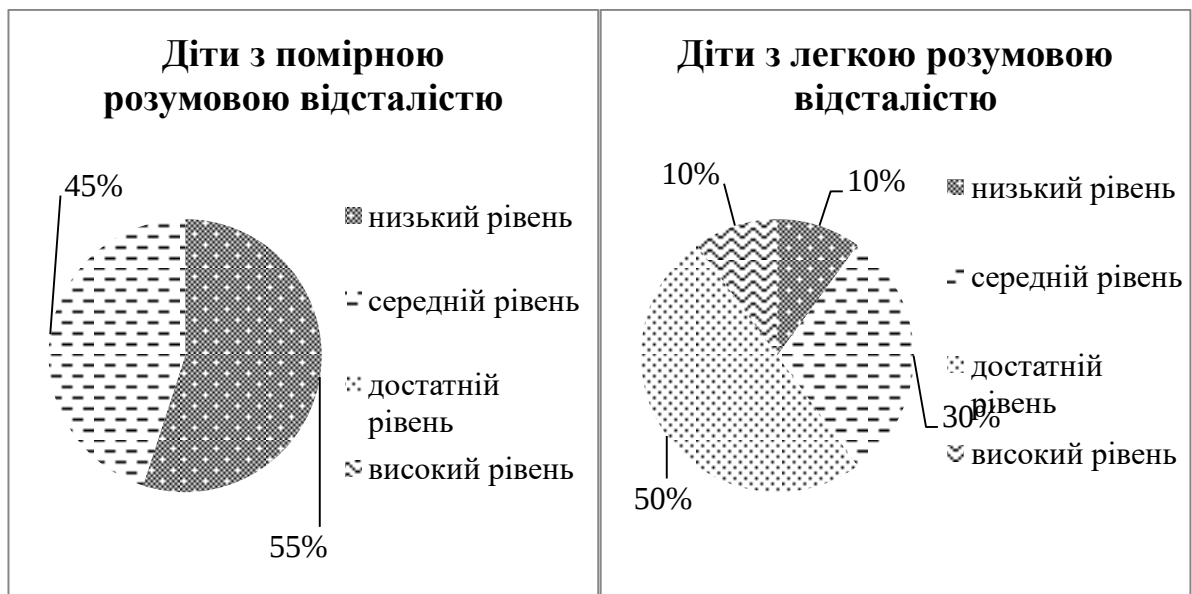


Рис. 2.13 Рівень сформованості навичок прийому їжі у дітей 4 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 3,7977$, $p > 0,005$).

Діти з помірною розумовою відсталістю не вміють ковтати тверду їжу, не можуть самотійно правильно утримувати ложку у руці, не набирають їжу в ложку, або набравши більшу частину вмісту проливають. Це пов'язано, в

першу чергу, з низьким тонусом м'язів їхніх рук. Не вміють пити з чашки, смокчуть рідину, проливаючи вміст. Або взагалі відмовляються пити з чашки. На початковому етапі не використовують серветку за призначенням, тягнуть її до рота та жують, самотійно не сідають на своє місце, підходячи до столу потребують допомоги дорослого у відсовуванні стільця та всаджування на нього.

Наступним блоком на третьому етапі було проведено діагностику сформованості санітарно-гігієнічних навичок у дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю. Діагностика проводилася відповідно до років навчання.

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю першого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні (93%), у 7% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю першого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис.2.14).

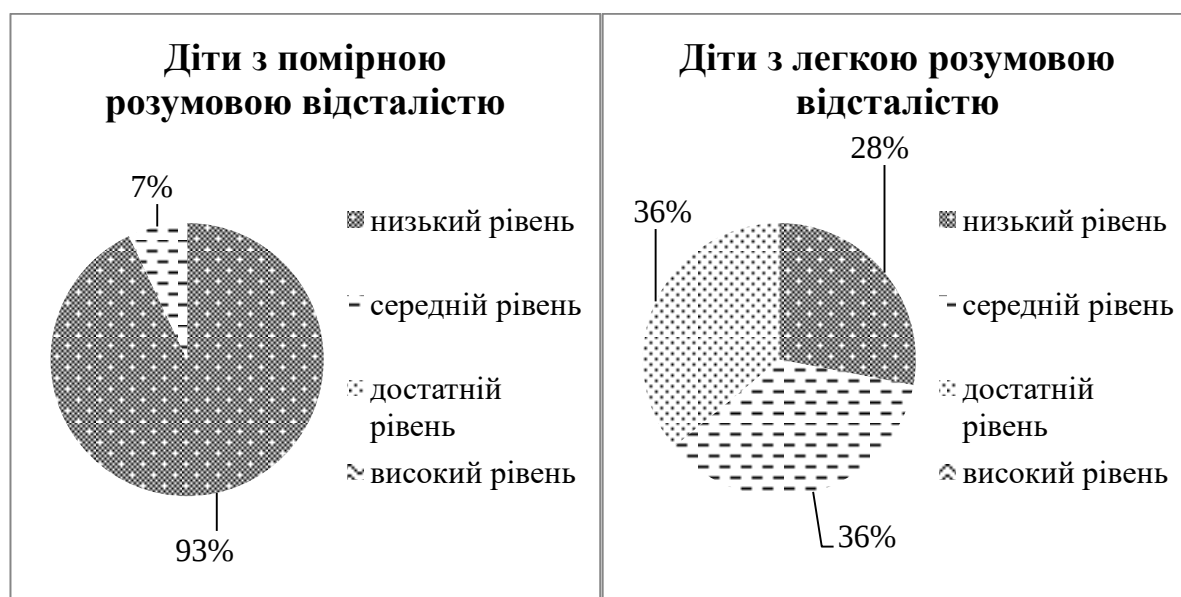


Рис. 2.14 Рівень сформованості санітарно-гігієнічних навичок у дітей 1 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю першого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 2,6646$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю другого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні (75%), у 25% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю другого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні у 31%, на середньому – 46% та на достатньому рівні у 23% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.15).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю другого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 4,2246$, $p > 0,0005$).

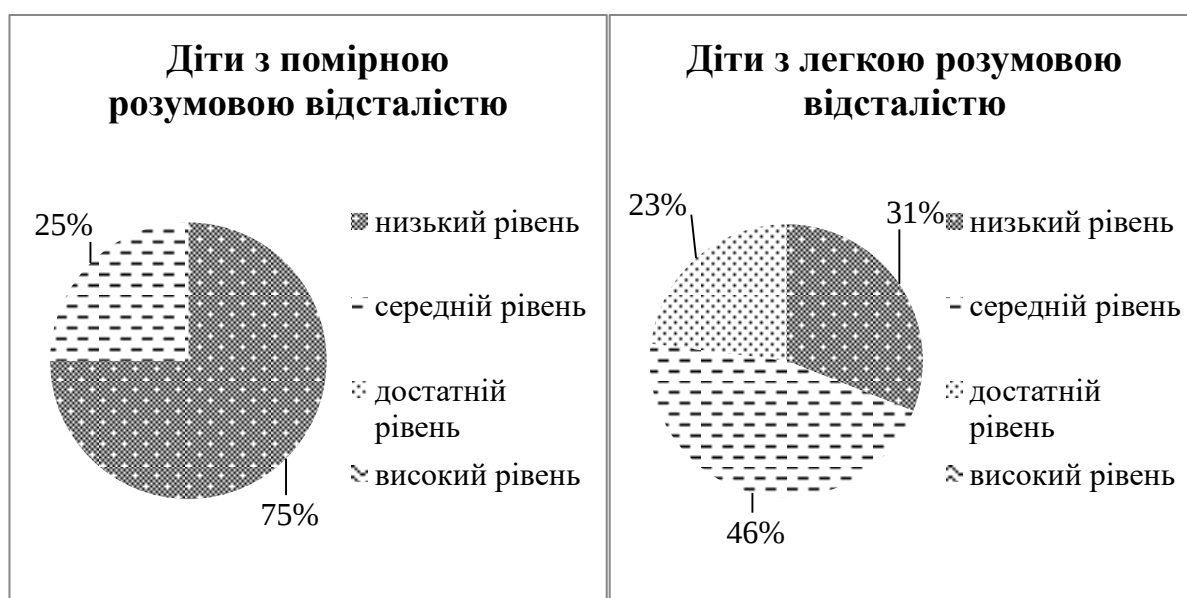


Рис. 2.15 Рівень сформованості санітарно-гігієнічних навичок у дітей 2 року навчання

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю третього року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на

низькому рівні (69%), у 31% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю третього року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні у 25%, на середньому – 42% та на достатньому рівні у 33% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.16).

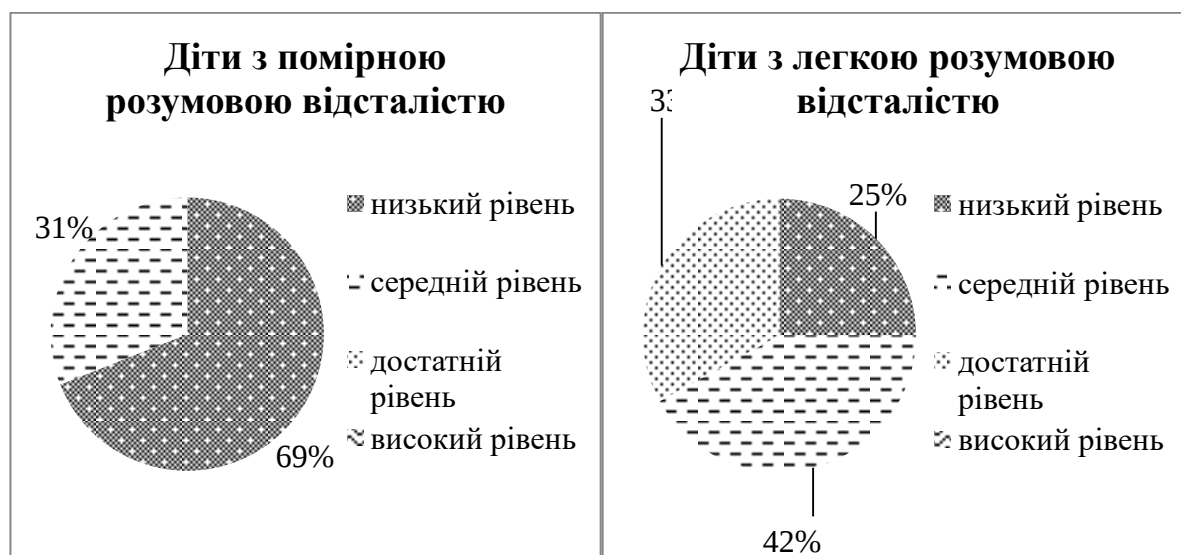


Рис. 2.16 Рівень сформованості санітарно-гігієнічних навичок у дітей 3 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю третього року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 2,534$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні (55%), у 45% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні у 10%, на середньому – 30%, на достатньому рівні – 50%, та на високому рівні у 10% вихованців (рис. 2.17).

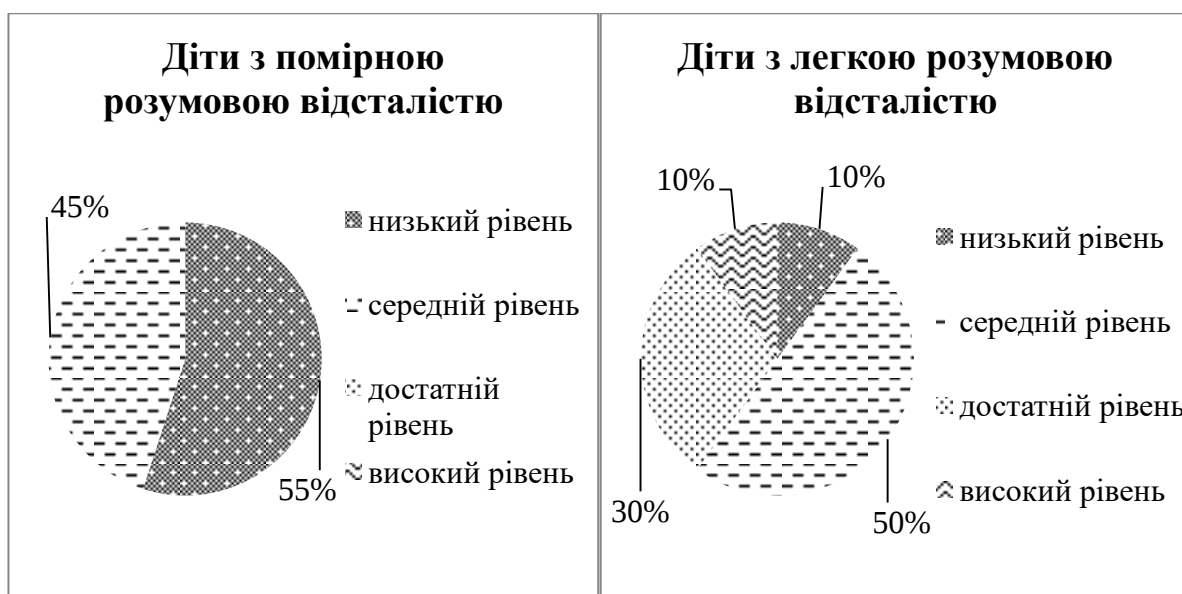


Рис. 2.17 Рівень сформованості санітарно-гігієнічних навичок у дітей 4 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 3,8792$, $p > 0,005$).

Діти не просяться в туалет, не вміють, ні сидіти, ні ходити в горщик, самостійно в туалеті себе не обслуговують. Дорослі при спробах зняти штани з дітей та посадити їх на горщик стикаються з неадекватною реакцією дітей, яка проявляється в плачу, в зіскакуванні з горщика, деякі діти при цьому можуть кусатися і щипатися. Досить часто батьки використовують памперси і до семирічного віку. Відкривати кран з водою і мити руки та обличчя діти не можуть, підходячи до крану стоять і чекають на дорослого, деякі діти при вигляді води, яка тече з крана, починають кричати і тікати. Після миття рук не підходять до рушника, або підходять, але витерти руки самі не можуть, руки витирає дорослий.

На третьому етапі дослідження було проведено діагностику сформованості навичок одягання-роздягання у дітей з легкою та помірною

розумовою відсталістю. Діагностика проводилася відповідно до років навчання.

У всіх дітей з помірною розумовою відсталістю першого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні (100%), та у жодної дитини не сформовано на середньому, достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю першого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні у 31%, на середньому – 46% та на достатньому рівні у 23% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.18).

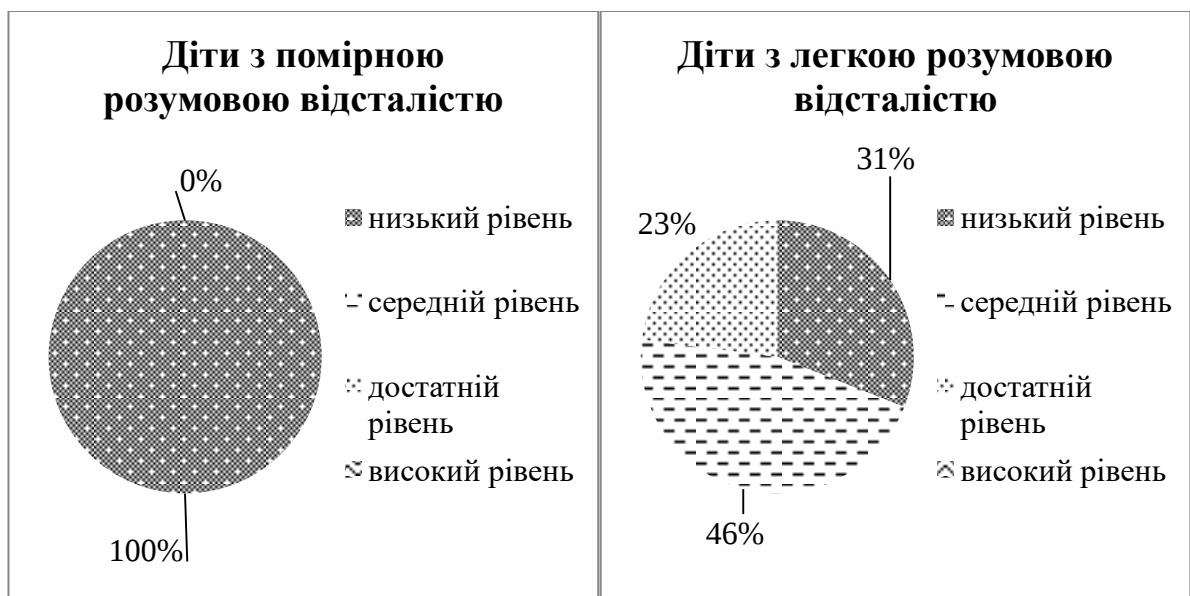


Рис. 2.18 Рівень сформованості навичок одягання та роздягання у дітей 1 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю першого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 4,659$, $p > 0,0005$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю другого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні (93%), у 7% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою

розумовою відсталістю другого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні у 28%, на середньому – 36% та на достатньому рівні у 36% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини(рис. 2.19).

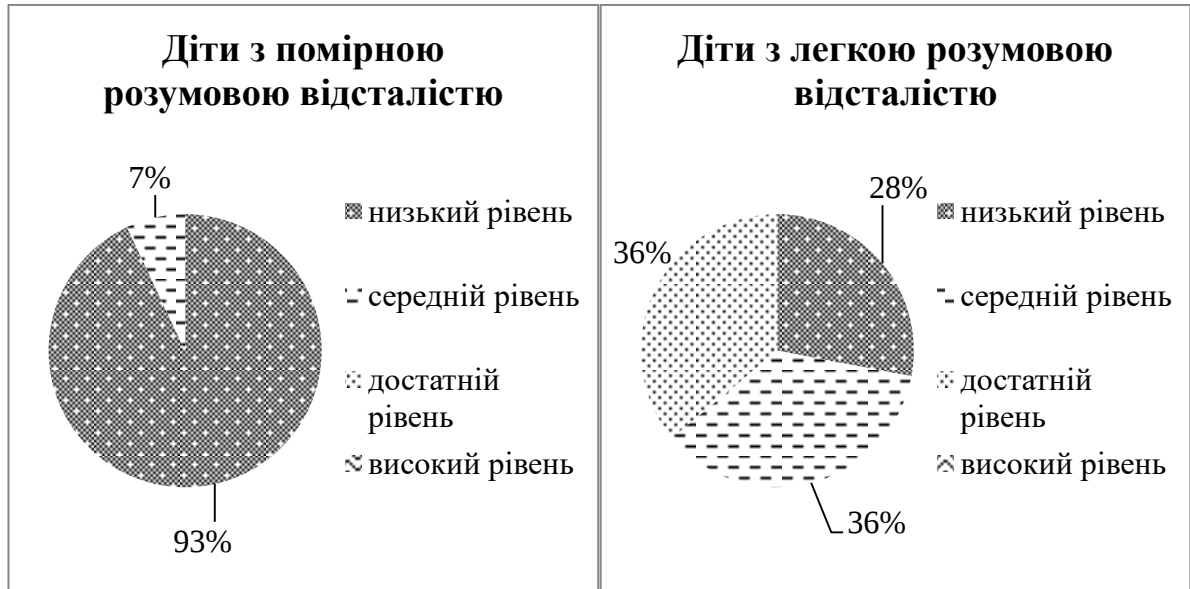


Рис. 2.19 Рівень сформованості навичок одягання та роздягання у дітей 2 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю другого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 4,467$, $p > 0,0005$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю третього року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні (77%), у 23% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю третього року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні у 25%, на середньому – 33% та на достатньому рівні у 42% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини рис. 2.20).

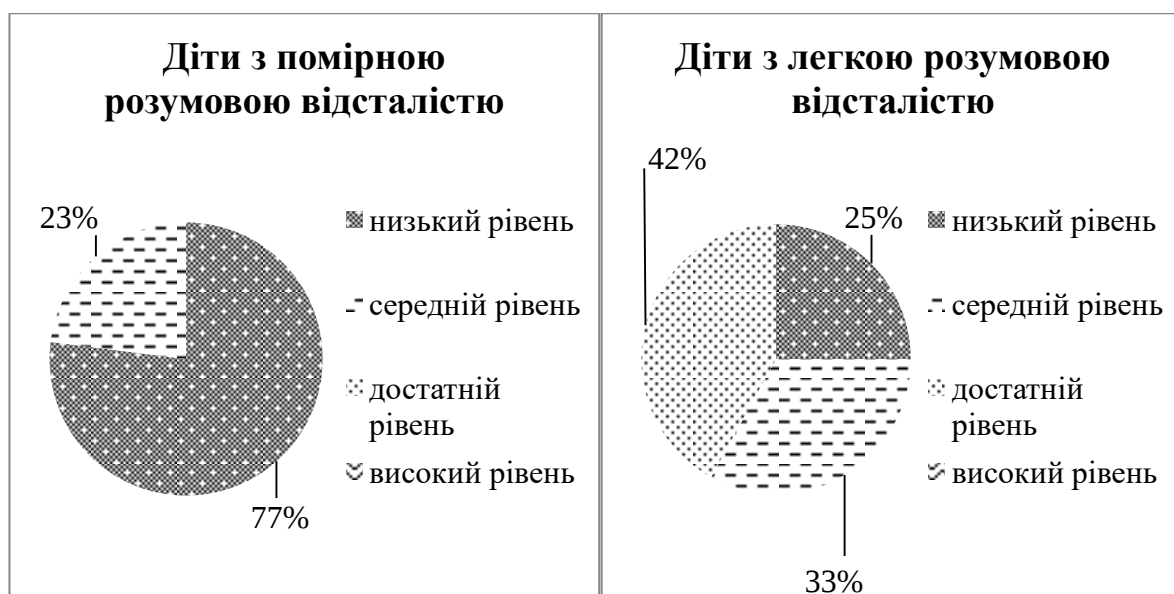


Рис. 2.20 Рівень сформованості навичок одягання та роздягання у дітей 3 року навчання

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю третього року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 3,453$, $p > 0,0025$).

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні (73%), у 27% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому рівні у 20%, на середньому – 40% та на достатньому рівні у 40% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.21).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю четвертого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 3,4188$, $p > 0,0025$).

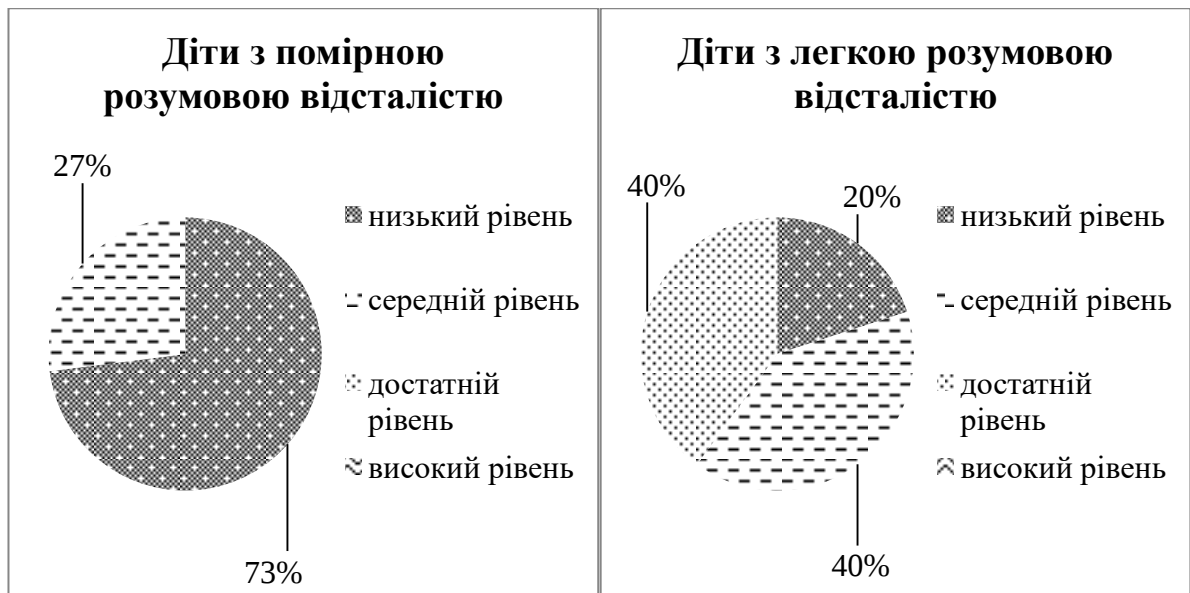


Рис. 2.21 Рівень сформованості навичок одягання та роздягання у дітей 4 року навчання

Дошкільники з помірною розумовою відсталістю не можуть самостійно вдягнутися та роздягнутися, правильно скласти свої речі. Діти навіть не роблять спроби допомогти дорослому, в деяких випадках діти не можуть прийняти правильного положення для того, щоб дорослий зміг їх одягнути. Особливу У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю сформованість навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (82%), у 18% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з легкою розумовою відсталістю сформованість навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні у 26%, на середньому – 41% та на достатньому рівні у 33% вихованців, на високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 2.22).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з помірною розумовою відсталістю та дітьми з легкою розумовою відсталістю у сформованості навичок самообслуговування ($t \approx 7,8604$, $p > 0,0005$).

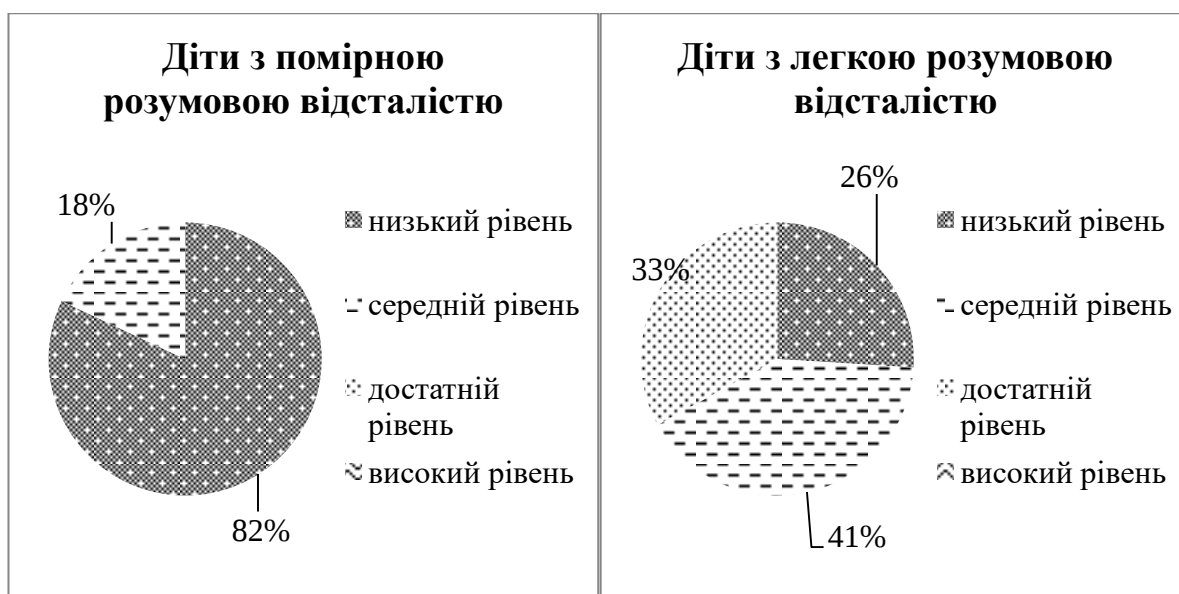


Рис. 2.22 Рівень сформованості навичок самообслуговування у дітей 1-4 років навчання

У всіх дітей досліджуваної групи спостерігалась млявість психомоторних процесів, яка проявлялася в низькому рівні активності, майже повній відсутності інтересу до навколишнього, в інших, навпаки, відзначалася психомоторна розгальмованість, виражена недиференційована активність (діти розгальмовані, бігають по кімнаті, хапають предмети, підкидають їх догори, тягнуть до рота).

Під час констатувального етапу дослідження виявлено, що у більшості дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю низький рівень сформованості навичок самообслуговування, діти мають значні порушення інтелектуальної та моторної сфери і вимагають цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, починаючи з розвитку пізнавальної, психомоторної сфери, уявлень про предмети побуту та їх використання, підготовки руки, тренування диференціальної діяльності пальців, формування елементарних навичок самообслуговування.

Наприклад: Єгор С., 4 р., помірна розумова відсталість. Хлопчик самостійно не йде до столу та не сідає на стільчик. Ці дії виконує тільки з педагогом. Під час прийому їжі відмовляється брати ложку та вживати

запропоновану їжу (суп, борщ, гарніри, котлети, хліб). Хлопчик кричить та вередує. Спокійно себе поводить тільки при годуванні молочними кашами. Ложку утримує тільки з педагогом нетривалий час. З чашки не п'є, серветки не використовує.

Саша Н., 4 р., легка розумова відсталість. Хлопчик під час обіду самостійно йде до столу, знає своє місце, бере ложку затискуючи у кулак може взяти кілька ложок самостійно, а потім процес харчування виконується разом з дорослим, прийомом «рука в руку». З чашки п'є, серветку не використовує.

Іра С., 4 р., помірна розумова відсталість. Дівчинка під час обіду йде до столу, але самостійно не сідає на своє місце, чекає на допомогу дорослого. Грубу їжу не вживає тільки подрібнену та перетерту. Намагається набрати їжу в ложку, але значну кількість проливає, швидко втомлюється і потребує догодовування дорослим. З чашки не п'є, серветку не використовує.

Максим К., 5 р., помірна розумова відсталість. Хлопчик самостійно йде до столу та сідає на стільчик. Під час прийому їжі відмовляється брати ложку та вживати запропоновану їжу чекає на допомогу з боку дорослого. Зі слів батьків дитину вдома годують дорослі.

Віктор Р., 5 р., легка розумова відсталість. Хлопчик під час обіду самостійно йде до столу, знає своє місце, бере ложку затискуючи у кулак, досить часто їжу проливає, облизуючи пусту ложку, тому потребує допомоги з боку дорослого. З чашки п'є, серветку не використовує.

Світлана К., 5 р., помірна розумова відсталість. Дівчинка під час одягання на прогулянку підходить до своєї шафи, знімає тапочки та чекає на допомогу дорослого, процес одягання виконує вихователь.

Давид К., 6 р., помірна розумова відсталість. Мовлення відсутнє. Вигуки та окремі склади. Невербально вибирає тільки найбільш уживаніші предмети посуду, їжі, одягу. Не групує за ознаками.

Їсть неохайно, частину їжі проливає на стіл, рухи невпевнені та незграбні.

Самостійно не вдягається. Натягує одну калошу штанів і чекає на допомогу дорослих.

Настя Р., 6 р., легка розумова відсталість. Дівчинка вибирає та групує за спільними ознаками предмети побути, їжі, одягу та взуття. Під час обіду самостійно йде до столу, знає своє місце, Самостійно приймає їжу. З чашки п'є, серветку використовує.

Максим К., 7 р., помірна розумова відсталість. В собі орієнтований частково. Групує предмети за спільними ознаками з помилками. Хлопчик самостійно йде до столу та сідає на стільчик. Під час прийому їжі бере ложку та вживає їжу, досить неохайно, потребує догодовування. В туалет проситься, але знімання та одягання штанів виконує з допомогою вихователя.

Іра К., 7 р., легка розумова відсталість. Дівчинка називає і співвідносить предмети побуту, одягу, їжі, орієнтується у будові власного тіла. Самостійно їсть. Користується туалетом. Одягається та роздягається, потребуючи допомоги у зав'язуванні шнурків та застібанні блискавки.

Отже, в розробленій методиці вперше репрезентовано показники стану сформованості навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, отримання результатів яких дозволило виявити характерні особливості і труднощі в процесі опанування навичками самообслуговування дошкільниками з помірною розумовою відсталістю та спрогнозувати перспективи здійснення корекційно-виховної роботи, спрямованої на конкретну дитину.

Визначені рівні сформованості навичок самообслуговування дитини з помірною розумовою відсталістю є діагностичним підґрунтям для розробки корекційної методики формуючого експерименту.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального дослідження стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю дозволяють зробити такі висновки.

1. Визначено коло основних проблем діагностики стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю: відсутність комплексної методики дослідження формування навичок самообслуговування; обмежена кількість методик дослідження, спрямованих на дослідження окремих компонентів формування навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю; відсутність у спеціальній педагогіці і психології досліджень стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

2. Визначено аспекти діагностики, які необхідно враховувати під час розроблення методики та організації процедури дослідження стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю: вимоги до діагностики дітей з помірною розумовою відсталістю; теоретико-методологічні засади побудови дослідження, що обумовлені запропонованою нами структурною моделлю формування навичок самообслуговування.

3. Розроблено критерії діагностики визначення стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю

4. За допомогою методики констатувального дослідження визначено особливості стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю, що полягають у недостатній сформованості навичок самообслуговування, низькою мотивацією до комунікативної та пізнавальної діяльності, наявністю тенденцій до інфантильності в емоційному розвитку та несформованістю адекватної поведінки. Встановлено, що у дітей даної категорії присутня наявність нерозуміння зверненого мовлення та відсутність власного мовлення, розвитку моторної сфери, властива повна неможливість включення в цілеспрямовану діяльність навіть на рівні виконання окремих дій, що є перешкодою для формування навичок самообслуговування.

Вагомою причиною несформованості навичок самообслуговування є надмірна опіка з боку дорослих, щодо виконання навичок (годування, одягання, роздягання, вмивання дорослими).

Методика констатуючого експерименту дала змогу також визначити своєрідність сформованості навичок самообслуговування. Так, порівняльна діагностика навичок дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю демонструє, що високий та достатній рівень сформованості навичок самообслуговування на початковому етапі навчання в спеціальному дошкільному навчальному закладі не мають жодна категорія дітей, натомість низький рівень притаманний як дітям з помірною розумовою відсталістю, так і дітям з легкою розумовою відсталістю. Це свідчить про низький рівень сформованості пізнавальної, мовленнєвої, моторної сфери дітей з інтелектуальними розладами, що виступають провідним інструментарієм для формування навичок самообслуговування, що й засвідчили результати проведеної діагностики.

5. Визначено рівні сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю: високий, достатній, середній і низький на основі аналізу стану сформованості навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Результати діагностики свідчать про те, що більшість дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю на початковому етапі навчання в дошкільному навчальному закладі мають низький рівень. Лише одна дитина з легкою розумовою відсталістю на четвертому році навчання має високий рівень сформованості навичок прийому їжі та навички миття рук. Незначна кількість даної категорії дітей показала середній і достатній рівні сформованості навичок самообслуговування.

6. З'ясовано, що у дітей з помірною розумовою на початковому етапі навчання в дошкільному закладі знижені пізнавальні можливості, поведінкові порушення (інфантильність та розгальмованість поведінки, нерозуміння зверненого мовлення, відсутність власного мовлення,

порушення загальної та дрібної моторики рук, порушення програмування дії та контролю за її виконанням), внаслідок своєрідності розумового розвитку, психічних процесів та супутніх захворювань. Через це такі діти не можуть адекватно сприймати та розуміти поставлені задачі та виконувати відповідні інструкції. Тобто першопричиною несформованості навичок самообслуговування є обмеження сприймання інформації та її подальша інтелектуальна обробка, знижений інтерес до навчання.

7. Зважаючи на результати дослідження, окреслено необхідність змін цілеспрямованого формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі формування навички, у тому числі через зміну акцентів у педагогічній діяльності спеціалістів та батьків, що працюють та виховують дітей з помірною розумовою відсталістю.

Це дає підстави зробити висновок про необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню навичок самообслуговування як складової трудової діяльності дитини та розвиток потенціалу особистості дитини з помірною розумовою відсталістю.

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [207; 213].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

3.1 Педагогічна технологія формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив, що нагальним для дитини з помірною розумовою відсталістю є опанування життєво необхідними навичками самообслуговування. Сформованість окреслених навичок забезпечує задоволення елементарних потреб, але й визначає успішність подальшої навчальної діяльності. Відповідно несформованість будь-якої навички призводить до ускладнень процесу навчання та соціалізації дитини в соціум.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що існуючі на сьогодні шляхи формування навичок самообслуговування дошкільників з помірною розумовою відсталістю не забезпечують, на жаль, достатнього рівня їх розвитку. Це свідчить про необхідність розробки науково обґрунтованих інноваційних педагогічних засобів, що забезпечать як розвиток дітей даної категорії, так і їхню успішну соціальну взаємодію та адаптацію до умов соціуму.

Отже, актуальними в межах нашого дослідження є педагогічні інновації. Це сукупність нових професійних дій педагогів, які спрямовуються на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу з позиції особистісно-орієнтованої освіти (І. Дичківська, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Чепіль та ін.). Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити, що основними напрямками інноваційних педагогічних перетворень є педагогічна теорія, педагогічна система, навчальні заклади, власне педагог. З огляду на це, вважаємо за доцільне застосування технологічного підходу для підвищення ефективності формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Основна ідея технологізації в освіті полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів. На думку українських вчених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Дудник, С. Сисоєва, М. Чепіль) технологізація як неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень є ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній сфері. У цьому контексті, переживаючи період переосмислення і відмови від усталених стереотипів, педагогічна наука і практика прагнуть оптимізувати навчальний процес у різних типах освітніх установ, у тому числі через запровадження освітніх і педагогічних технологій. У межах педагогічної теорії та практики проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях Г. Еллінгтона, І. Зязюна, М. Кларка, П. Мітчелла, А. Нісімчука, О. Падалки, Г. Селевко, Р. Томас та інші. Сучасні навчальні заклади часто вдаються до використання педагогічних технологій у процесі навчання як до окремого інструментарію формування загальних знань, умінь, навичок [222].

Традиційно науковці визначають два напрями в тлумаченні поняття «педагогічна технологія»: педагогічна технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання, педагогічна технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Значно ширшим у цьому контексті є поняття «освітня технологія», оскільки освіта охоплює різноманітні аспекти, у тому числі соціальні, політичні, культурологічні тощо (Л. Буркова, Г. Селевка). Як зазначає Т. Назарова, освітня технологія передбачає загальну стратегію розвитку єдиного в межах країни освітнього простору, а педагогічні технології є її складовими й охоплюють технології навчання, виховання та управління [223].

Попри різні підходи щодо поняття «технологія», спільними елементами визначень є системність, інтегративність, відповідність конкретній меті. Так, у педагогіці технологія витлумачена як педагогічна система (В. Беспалько, С. Сисоєва); як наукове й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують

успіх, мистецтво педагога (М. Єфименко, І. Прокопенко та ін.); як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої мети (І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський та ін.); педагогічна діяльність (І. Зязюн, А. Нісімчук); системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу (Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, О. Пехота); засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Л. Ярошенко та ін.); як системний метод створення, застосування і визначення процесів викладання і засвоєння знань з урахуванням ресурсів, у тому числі людських, і їхньої взаємодії.

Отже, педагогічна технологія – це процес, що включає в себе всі аспекти освіти й має певні структурні компоненти:

- концептуальна основа (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють розумінню, трактовці побудови вияву керівних ідей певної педагогічної технології);
- змістова частина навчання і виховання, розвитку дітей (цілі – загальні й конкретні; зміст навчального, виховного, розвивального матеріалу);
- процесуальна частина – технологічний процес (організація навчально-виховного процесу; методи і форми навчально-виховної діяльності дітей; методи і форми роботи педагога; діяльність педагога у сфері керування педагогічним процесом; діагностика педагогічного процесу) [223].

Зважаючи на це, ми розробили власну педагогічну технологію формування навичок самообслуговування, яка має свою чітку структуру й складається з таких компонентів:

- модель формування навичок самообслуговування;
- алгоритм формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- корекційно-розвивальна програма формування навичок самообслуговування;
- методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування навичок самообслуговування у дітей з

помірною розумовою відсталістю.

Розроблена педагогічна технологія відповідає критеріям технологічності, що визначають наступні особливості технологізації забезпечення ефективного формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю. По-перше, поділ на внутрішні взаємопов'язані блоки та підблоки забезпечує оптимальну або близьку до оптимальної динаміку розвитку процесу трудової діяльності; по-друге, координування й поетапне виконання дій та операцій, спрямованих на досягнення необхідного результату; послідовність дій базується на логіці функціонування й розвитку визначеного процесу (послідовність дій базується на логіці функціонування розробленої моделі формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю; по-третє, однозначність виконання наявних у технології процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів у відповідності з визначеними для цього нормами й нормативами.

Розробка й створення моделі є дієвим засобом, що дозволяє перевірити істинність і повноту теоретичних уявлень стосовно формування навичок самообслуговування, а також дозволяє розкрити зміст роботи з дошкільниками з помірною розумовою відсталістю і позначити шляхи практичної реалізації.

Модель (у широкому розумінні) – спрощений уявний або знаковий образ якого-небудь об'єкта або системи об'єктів, застосовуваний як їх «заступник» чи засіб оперування [177].

Модель призначена для відображення суті процесу формування навичок самообслуговування, його цілей і способів здійснення.

Враховуючи специфічні, індивідуальні й вікові особливості дітей з помірною розумовою відсталістю. У педагогічну технологію були включені: теоретичний та процесуальний блоки. Процесуальний блок включав у себе діагностичну та процесуальну складову (рис. 3.1).

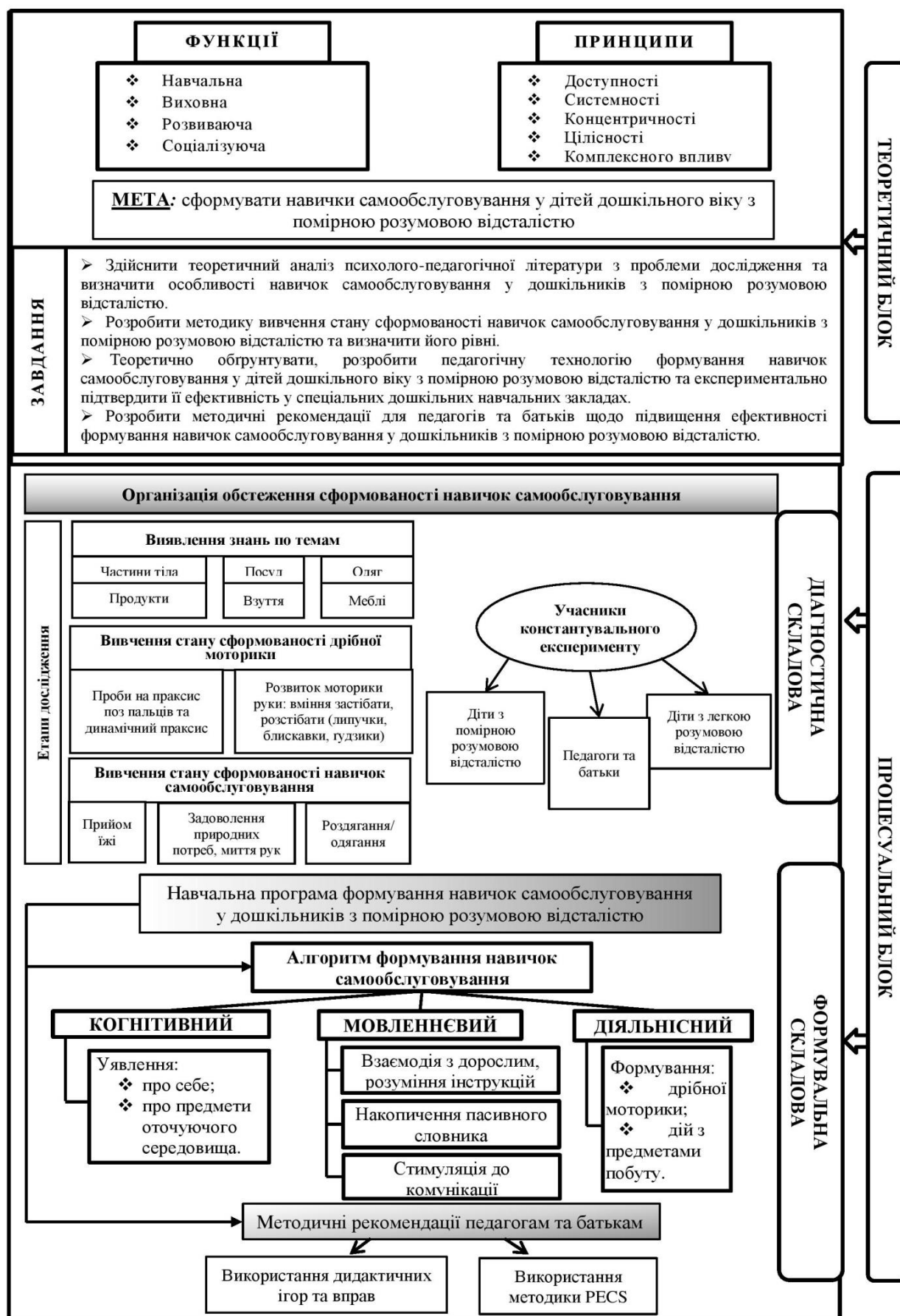


Рис. 3.1 Педагогічна технологія формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю

Теоретичний блок технології включає аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, визначення мети та завдань, а також основні принципи формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Зокрема, ми спирались на наступні принципи:

1. *Принцип доступності* який залежить від індивідуальних, вікових та інтелектуальних особливостей розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил: від легкого – до важчого, від простого – до складного, від знайомого – до незнайомого, не перевантажуючи дітей навчальним матеріалом, не поспішаючи, не нав'язуючи того, що не відповідає віку дитини і її можливостям. Ступінь доступності полягає в тому, що дошкільники з помірною розумовою відсталістю повинні сприймати і розуміти матеріал, який використовується на занятті. Доступно організовувати навчання означає звертатись до найвищої межі можливостей дитини з метою постійного підвищення її здібностей.
2. *Принцип системності навчання* передбачає неперервність, регулярність, планованість процесу, в якому реалізуються задачі корекційно-розвивальної роботи по формуванню навичок самообслуговування. Процес корекційної роботи повинен бути упорядкованим та послідовним. Спочатку на основі базових предметно - рухових навичок формуються прості, а вже потім більш складні процесуальні.
3. *Принцип концентричності навчання* дозволяє кількаразове повернення до матеріалу, що вивчається, при поступовому розширенні його та збагаченні новими даними, зв'язками та залежностями. Так на перших етапах формування навичок самообслуговування даються елементарні уявлення про предмети найближчого оточення, маніпулятивні дії з ними. Поступово навчальний матеріал поглиблюються та розширюються в процесі

теоретичних і практичних надбань, а також у зростанні пізнавальних можливостей дитини.

4. *Принцип цілісності* у педагогічній практиці характеризується єдністю освітньої, розвиваючої та виховної функції. Даний принцип відображає цю єдність. У педагогічній практиці, як і в педагогічній теорії, цілісність процесу навчання як комплексність його завдань і засобів їх реалізації знаходить вираз у визначенні правильного співвідношення знань, умінь і навичок; узгодженні процесу навчання і розвитку; об'єднанні знань, умінь і навичок в єдину систему уявлень про світ. Принцип цілісності реалізується на практиці комплексом завдань на заняттях; змістом навчання, тобто діяльністю педагога та дитини; поєднанням різних форм, методів і засобів навчання і тієї корекцією його результатів, яка приноситься і в діяльність педагога, і в діяльність дитини на основі контролю за ходом руху процесу навчання досягнення мети – сформованість у дошкільників з помірною розумовою відсталістю навичок самообслуговування.

5. *Принцип комплексного впливу* передбачає участь в процесі навчання та педагогічної корекції всіх спеціалістів, які працюють з дитиною, та її батьків. Саме залучення максимальної кількості учасників дозволить в значній мірі подолати труднощі, які виникають в процесі взаємодії та формуванні навичок самообслуговування дитини з помірною розумовою відсталістю, полегшить перенос сформованих навичок в умови повсякденного життя та закріпить їх. Вплив же на дитину повинен бути узгоджений та синхронізований шляхом тісної взаємодії та співробітництва батьків та близьких дитини, вчителя-дефектолога, вихователів, тощо.

Процесуальний блок моделі передбачає *діагностичну* складову: розробку методики вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дітей з розумовою відсталістю, яка представлена в розділі 2.

Наступною складовою моделі є *формувальна*, яка включає розробку алгоритму формування навичок самообслуговування та обґрунтування

навчальної програми формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю. Також на цьому етапі відбувається експериментальна апробація даної програми. Особистість і особливості діяльності педагогів та батьків у формуванні навичок самообслуговування значною мірою визначають ефективність цього процесу. Тому були розроблені рекомендації для педагогів та батьків з даного напрямку.

Замість окремих заходів педагогічна технологія пропонує алгоритм формування навичок самообслуговування, що визначає зміст й відповідні види діяльності педагогів у кожному компоненті (рис. 3.2).



Рис. 3.2 Алгоритм формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю

Педагогічна технологія має позбавити педагогічну діяльність педагогів від формалізму під час роботи – шаблонного ставлення до дітей даної

категорії як об'єктів педагогічної діяльності, однобічності й неефективності педагогічних дій під час оцінювання їх досягнень, планування й практичного втілення комплексу педагогічних впливів для забезпечення виявлених потреб. Водночас, це надасть можливість створити умови для активізації, стимулювання і заохочення педагогів.

Завершальною складовою моделі виступає *результативна складова*, яка передбачає сформованості навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Засобом реалізації основних засад педагогічної технології формування навичок самообслуговування виступала розроблена й експериментально апробована корекційно-розвивальна програма, що базувалась на методологічних підходах, які подані в моделі формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Програма враховувала вікові та індивідуальні особливості дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Мета програми передбачала покомпонентне формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Відповідно до мети були сформульовані такі завдання корекційно-розвивальної програми:

- сформувати у дітей готовність до засвоєння способів суспільного досвіду;
- на вчити дітей співпрацювати з дорослим, розуміти пропоновану інструкцію;
- сформувати у дітей уявлення про себе;
- сформувати у дітей уявлення про предмети навколишнього світу;
- розвинути дрібну моторику рук;
- навчити дітей регулювати свою поведінку;
- залучити до корекційно-розвиваючий процес батьків.

Методи:

- практичні (зв'язані дії з педагогом, наслідування);

- наочні (виконання прийому з картинного плану);
- словесні (виконання дії за словесною інструкцією).

Форми роботи:

- індивідуальні;
- підгрупові.

Основні напрямки діяльності:

- 1) формування уявлень про себе;
- 2) формування уявлень про предмети навколишнього світу;
- 3) розвиток дрібної моторики;
- 4) розвиток мовлення;
- 5) формування навичок самообслуговування.

Функції:

- 1) навчальна;
- 2) виховна;
- 3) розвиваюча;
- 4) соціалізуюча.

Суб'єкти:

- 1) діти дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю;
- 2) батьки дітей, що мають помірну розумову відсталість;
- 3) персонал групи дитячого садка: вихователі, дефектологи,

помічники вихователя.

Умови реалізації:

- 1) розробка моделі самообслуговуючої діяльності дошкільників з помірною розумовою відсталістю;
- 2) розробка покрокового алгоритму у формуванні способу дій із самообслуговування.

Етапи реалізації:

- 1) інформаційно-аналітичний;
- 2) діагностичний;
- 3) діяльнісний;

4) результативно-оцінювальний.

Очікувані результати:

1. Після навчання рівень сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю з невиконання навичок підніметься до рівня виконання навички в партнерстві з дорослим або до самостійного виконання навички.

2. Після навчання батьки будуть ефективно взаємодіяти зі своєю дитиною, що сприятиме формуванню навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю у сім'ї та розвитку особистості дитини в цілому.

Корекційно-розвивальна робота будувалась не як просте тренування навичок, не як окремі вправи, а як навчальна діяльність, яка органічно вписувалась в систему повсякденного життя дошкільника з помірною розумовою відсталістю.

Обраний поблоковий принцип побудови педагогічної технології і програми зокрема дозволяє визначити послідовність елементів навчального процесу без збитку для змісту й кінцевого результату. При цьому не губляться найближчі та віддалені цілі корекційного процесу. Реалізація задач (змісту блоків) відбувається у певній послідовності.

Навчальна програма включала три нерозривно пов'язаних між собою блоки: когнітивний, мовленнєвий, діяльнісний, які представлені в алгоритмі формування навичок самообслуговування:

Окреслені блоки, поступово ускладнювались певними корекційними завданнями, при виконанні яких дитина з допомогою педагога, а згодом і сама досягає конкретних результатів у самообслуговуючій діяльності, які відображені в змісті кожного блоку. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст, специфічні прийоми і методи роботи:

- *когнітивний*, що передбачає формування уявлень про себе та предмети навколишнього світу;

– *мовленнєвий*, що націлений на співпрацю з дорослим, розуміння запропонованих інструкцій, стимуляцію до комунікації, накопичення пасивного словника;

– *діяльнісний*, що передбачає формування дрібної моторики, дії з предметами побуту.

Врахування даних складових блоків сприятиме ефективній реалізації навчально-виховного процесу щодо формування навичок самообслуговування дітей з помірно розумовою відсталістю у дошкільних навчальних закладах та в сім'ї.

Розроблена програма реалізувалась автором особисто в спеціальних дошкільних закладах та навчально-реабілітаційних центрах. Також залучались інші педагоги та батьки дітей з помірно розумовою відсталістю на етапі закріплення набутих навичок самообслуговування і використання їх у повсякденному житті.

Програма формування навичок самообслуговування у дітей з помірно розумовою відсталістю дошкільного віку виступає дієвим засобом соціалізації та адаптації її в соціумі (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Зміст навчальної програми формування навичок
самообслуговування у дошкільників із помірно розумовою відсталістю**

Блоки програми	Рік навчання	Мета
Когнітивний	Перший	Налагодження первинного контакту (дорослий - дитина) та створювання позитивного настрою, знижуючи емоційну напругу. Встановлення та утримання зорового контакту. Формування навички розуміння і відповідного відгуку на звернення дорослого. Створення ігрових ситуацій для виклику бажання пізнавати предмети, маніпуляції з ними та використання їх у власній діяльності. Формування первинних уявлень про себе (знати своє ім'я, знати частини тіла та обличчя).

Блоки програми	Рік навчання	Мета
Когнітивний	Другий	Формування інтересу дітей до оточуючого предметного світу. Збагачування чуттєвого досвіду, розширення знання про речі навколо себе. Вчити фокусувати увагу на собі, впізнавати своє відображення в дзеркалі. Стимулювання інтересу до власних частин тіла, предметів побуту. Вчити впізнавати власні речі. Створювання умов для розвитку предметних та символічних дій.
	Третій	Вчити розрізняти предмети за назвами. Ознайомлення з властивостями предметів побуту. Вчити називати (показувати) предмети побуту, якими користується дитина (тарілка, ложка, чашка, рушник, мило, серветка, продукти харчування) Закріплення та розширення знань дітей про предмети побуту їх назви, призначення та використання (стілець-сидіти, ліжко-спати, кран-мити, шафа-складати речі).
	Четвертий	Спонування до спільних ігор з дорослими та іншими дітьми. (дидактичні ігри «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Обід». Формування вміння об'єднувати предмети за певними ознаками та знаходження спільного (чашка, ложка, тарілка, каструля, чайник- предмети для їжі (посуд)). Формування стійкого інтересу до пізнання оточуючої дійсності. Формування вміння використовувати набутий життєвий досвід.
Мовленнєвий	Перший	Розвиток сприйняття образно-вербальної інформації, емоційне ставлення до та відтвореного. Формування мовленнєвого слуху та правильного дихання. Накопичення пасивного почутого словника дитини. Формування комунікативних умінь (вербальних та альтернативних).
	Другий	Формування елементарних навичок мовленнєвого спілкування з дорослим. Формування розуміння мовлення дорослих з опорою на наочність. Формування комунікативних умінь (вербальних та альтернативних). Збагачення та активізація словника дітей за темами: «Частини тіла», «Посуд», «Меблі», «Одяг», «Взуття».
	Третій	Формування розуміння мовлення дорослих без опори на наочність. Стимулювання бажання спілкуватись. Сприяння збагачення та якісне засвоєння словника за темами: «Частини тіла», «Посуд», «Меблі», «Одяг», «Взуття». Складання простих речень для висловлення власних потреб.
	Четвертий	Сприяння розвитку активного мовлення. Формування розвитку діалогічного мовлення. Збагачення та активізація словника дітей за темами: «Частини тіла», «Посуд», «Меблі», «Одяг», «Взуття». «Частини тіла», «Посуд», «Меблі», «Одяг», «Взуття». Формування граматично правильного мовлення.

Блоки програми	Рік навчання	Мета
Діяльнісний	Перший	Подолання переважаючих імпульсивних дій над довільними. Сприяння оволодінню життєвонеобхідних рухів з метою природної адаптації до умов навколишнього середовища. Формування вміння виконувати за наслідуванням різні рухи кінцівок та пальців рук, прослідковуючи за допомогою зорового аналізатора Виконання серії рухів для розвитку дрібної моторики (разом з дорослим), складання дрібних предметів, застібання та розстібання блискавки та липучки. Формування вміння тримати ложку, зачерпування дрібних предметів, крупи.
	Другий	Виконання серії рухів для розвитку дрібної моторики та ігрових вправи для кінцівок рук та пальців (разом з дорослим, за наслідуванням), складання дрібних предметів, застібання та розстібання липучок, блискавок, шнурівка. Формування вміння тримати ложку, зачерпування рідини. Формування культури поведінки за столом, користування серветкою. Формування навички миття рук спільно з дорослим. Формування вміння знімати капці, штани.
	Третій	Виконання серії рухів для розвитку дрібної моторики (разом з дорослим, за наслідуванням, за зразком). Споживання їжі з незначною допомогою дорослого, утримування та пиття з чашки. Формування навички миття рук за допомогою картинного плану. Формування навички одягання (роздягання) футболки, штанів, шкарпеток. Формування навичок розчленовувати на етапи послідовність виконання власних дій (за картинною підказкою)
	Четвертий	Дії з предметами побуту самостійно (тримання ложки, зачерпування рідини, утримування чашки та пиття з неї, використання серветки за призначенням) Виконання навичок самообслуговування задоволення власних потреб, роздягання, одягання з незначною допомогою дорослих. Вміння виконувати доручення дорослих, які пов'язані із знайомими діями.

Кожен блок містив в собі окремі структурні елементи та теми для вивчення, які висвітлені у підблоках.

Підблок «Сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування».

Спочатку з дітьми проводилася робота з формування уявлень про себе. Саме з цих уявлень починається залучення дитини до соціального світу. При формуванні у дітей початкових уявлень про себе важливим є встановлення

довірливих відносин між педагогом і кожною дитиною, виділення її позитивних особистісних якостей.

Зазначимо, що спеціально організований педагогічний процес має базуватися переважно на вправлянні: на показі, використанні унаочнень та можливості дітей з помірною розумовою відсталістю копіювати (повторювати, наслідувати). Навчання має ґрунтуватися на наочному багаторазовому показі з поступовим ускладненням завдань упродовж кількох років. Можливості дітей з помірною розумовою відсталістю в навчанні повинні розглядатися з позиції їх участі в самому процесі навчальної діяльності. Перш за все, маєтися на увазі здатність їх довільної психічної діяльності, до вольового регулювання своєї поведінки в межах можливості кожної дитини. Саме ці якості забезпечують дитині та дорослому встановлення первинного контакту, без якого неможливо організувати навчально-виховний процес. При цьому слід звернути увагу і на характер самого контакту, який може бути різним: мовленнєвим, з використанням жестів, міміки, образотворчих засобів.

Первинний контакт, як початок взаємодії дитини та дорослого, в багатьох випадках визначається розумінням дитиною звернень дорослого (інструкції, прохання, доручення, зауваження, схвалення та ін.). Одним дітям достатньо усної інструкції. Вони розуміють мовленнєві інструкції, зауваження та інше, а іншим дітям при звертанні до них необхідно наочне, мімічне та жестові підкріплення. З окремими дітьми взаємодія встановлюється лише за умови наочно-дійового супроводу.

Однією з найважливіших характеристик діяльності дитини є прийняття нею допомоги з боку дорослого. Міра цієї допомоги може бути різною: організуючою, пояснювальною та навчальною, так організуюча допомога свідчить про більш високі можливості дітей, коли буває достатньо лише мімічного виразу на обличчі (невдоволення, схвалення та інше), жесту (показ пальцем, покачування головою та ін.), інтонації чи мовленнєвого звернення

типу «увага», «думай» та інше. Більшості дітей з помірною розумовою відсталістю потрібна пояснювальна та навчальна допомога.

На заняттях проводилася робота з формування зорового образу «Я» – уявлення про будову тіла та свого зовнішнього вигляду. З цією метою необхідно використовувати дзеркало, ляльки. У процесі цих занять ми вчили дітей вдивлятися в своє зображення в дзеркалі, емоційно реагувати на нього, вчили відгукуватися на своє ім'я, потім називати його, у разі якщо дитина не могла говорити, то вчили жестом відповідати на питання «Де Єгор?», Показувати частини тіла на ляльці та інших дітях, а також впізнавати себе на фотографії.

На заняттях з ознайомлення дітей з частинами тіла та обличчя робота здійснювалася поетапно:

- виділення частин обличчя і тіла спільно з педагогом;
- виділення частин обличчя і тіла, визначення їх функцій за допомогою спілкування з дорослим і дій з різними предметами;
- показ на прохання дорослого розташування частин обличчя і тіла, а також деякі дії.

Виділення частин обличчя і тіла у дитини спочатку здійснюється за допомогою спільних дій з педагогом, потім по наслідуванню і жестової інструкції.

Спочатку заняття проходили індивідуально, педагог брав дитину, садив її навпроти себе і спільними діями показував дитині, де педагог, називаючи себе по імені та по батькові, і де дитина, називаючи її по імені. Після педагог пояснював, де у дитини оченята, рот і ніс. Приблизний текст: «Покажи, де Єгор?». Дитина, мовчки, дивиться на педагога. Педагог бере руку дитини і показує «Ось Єгор!». «А де Зінаїда Львівна?». Також спільними діями з дитиною «Ось Зінаїда Львівна!». Ця процедура повторюється 2-3 рази. Після чого переходили безпосередньо до частин тіла. «Подивися, це у Єгора носик», «Єгор, покажи, де в тебе носик?». Також спільними діями дитині показували, де носик. Після того як дитина навчилася показувати разом з

педагогом носик, його садили перед дзеркалом і відпрацьовували частини тіла перед дзеркалом. Після того як дитина навчилася дивитися в дзеркало і показувати частини тіла на собі, на занятті з'являлася лялька і набуті навички відпрацьовувалися на ляльці.

Після того як у дитини сформувалися елементарні уявлення про себе, проводилися заняття, спрямовані на формування уявлень про предмети навколишнього світу, зокрема про види одягу, взуття, предмети посуду, продукти харчування, предмети особистої гігієни.

При ознайомленні з предметами навколишнього світу заняття будувалися в наступній послідовності:

- знайомство з предметом і його функціональним призначенням, практична діяльність дітей з предметом;
- співвіднесення реального предмета з його зображенням;
- закріплення отриманих відомостей про предмет (властивості, призначення, способи дії);
- використання знайомих предметів в різних ігрових та практичних ситуаціях;
- уточнення ролі, місця предмета в житті людини, її призначення;
- використання предмета на заняттях і в дидактичних іграх.

Спочатку дитині показували один реальний предмет (наприклад, чашка). Педагог розповідав про призначення цього предмета, дитина разом з педагогом обстежувала і розглядала предмет, після чого відпрацьовувалось питання: «Покажи де чашка?». Якщо дитина не могла відповісти на питання, то разом з педагогом відповідала на нього. Після того як дитина змогла розрізняти натуральні предмети, дитину вчили співвідносити реальний предмет з його зображенням на картинці.

Розглядаючи предмети посуду та одягу на більш пізніх етапах корекційно-розвиваючої роботи, важливо було познайомити дітей з функціональним призначенням цих предметів, зі способом дії з ними. Здійснити це можливо було в процесі сюжетних і дидактичних ігор.

Наприклад: «Приготуємо обід для ляльки», «Купимо одяг для ляльок», «пригостити ляльок чаєм», «Підбери одяг для ляльок», на більш пізніх етапах корекційно-розвиваючої роботи використовуємо гри: «Одягнемо (роздягнемо) ляльок на прогулянку».

Паралельно проводилася робота з розвитку дрібної моторики рук. Заняття з розвитку дрібної моторики рук проводилися 1 раз на тиждень, але, крім цього, кожен день проводилася пальчикова гімнастика з дітьми на заняттях по інших напрямках і масаж долоней і пальців рук.

Під час занять дітей вчили співвідносити свої дії з конкретними практичними завданням, захоплювати предмети з урахуванням їх властивостей. Формували різні типи хапання (захоплення в кулак, хапання пучкою, протиставлення великого пальця всім іншим, «вказівне захоплення»), вміння оперувати кожною рукою, вміння погоджувати дії обох рук, уміння виділяти кожен палець окремо.

Для проведення занять з розвитку дрібної моторики рук доцільно використовувати різноманітний матеріал: олівці, фломастери різної товщини, мозаїки, невеликий роздатковий матеріал, дидактичний матеріал для формування у дітей навичок застібання і розстібання блискавок, гудзиків, різні види вкладишів, дошки Сегена, пазли і предмети для сортування та нанизування.

Кожне заняття з розвитку дрібної моторики рук починалося з масажу долоней і пальців рук, яке включало в себе погладжування, розтирання, розминка, долоней і пальців рук, а також на початкових етапах пасивні, на більш пізніх етапах роботи активні рухи долонями і пальцями.

Після масажу переходили до безпосереднього виконання рухів. Спочатку всі види дій педагог робить спільно з дитиною, тільки після того як дитина навчиться робити по наслідуванню активність педагога зменшується. Заняття починається з розвитку рухів долонями. Для цього можна використовувати такі вправи, як:

- повертати долоні по колу;

- піднімати верх-вниз;
- стискати і розтискати кулаки.

Вправи робляться по 2-3 рази, залежно від рівня розвитку дитини.

Після цього розвиваємо пальчики, діємо з кожним пальцем руки окремо. Наприклад, підніmemo вказівний палець вгору, педагог показує дитині, потім разом з дитиною виконує цю дію.

Далі з дитиною проводять вправи по вмінню брати і опускати предмети. Коли дитина зуміє успішно виконати потрібну дію за допомогою дорослого 4-5 разів, то можна поступово все менше і менше допомагати дитині, поки вона не зможе зробити все самостійно.

На початкових етапах корекційно-розвиваючої роботи дітей вчили брати і випускати з рук предмети.

На занятті необхідно мати кілька різних предметів і порожню коробку.

Спочатку на занятті використовують легкі, досить маленькі предмети, які дитина зможе легко втримати в руці (можна взяти, наприклад, м'який м'ячик з тканини, круглу губку для ванни).

Педагог вкладає предмет дитині на долоньку, підводить її руку до коробки, відпускає свою і її руку, щоб предмет впав в коробку.

Коли дитина навчиться тримати і відпускати такі легкі предмети без допомоги педагога, їй пропонують взяти речі різних розмірів і різного ступеня твердості (наприклад, кубики, прищіпки для білизни), щоразу по одному предмету.

Коли дитина навчиться тримати і випускати з руки предмети (тобто кидати їх у коробку, після того як педагог вкладає їх в його руку), педагог кладе ці предмети на стіл, щоб дитина вчилася самостійно брати їх. Робота також починається з предметами, які дитина може легко обхопити пальцями. Педагог допомагає дитині взяти предмет зі столу, але потім дитина повинна сама опустити його в коробку.

Далі дитина вчиться брати предмети різними прийомami. Необхідно:

- вчити дитину брати предмети в кулак (маленькі іграшки, горіхи, камінчики, шишки);
- вчити дитину брати предмети прийомом «общеньки» (всі пальці руки повинні бути витягнуті). Дитина бере такі предмети як книгу, блокнот, зошит. Причому спочатку бере з рук педагога, а потім вже зі столу;
- вчити дитину брати предмети прийомом «пінцет» (виконується витягнутим вказівним і великим пальцями). Дитина кидає дерев'яні кружечки в тарілочку, піднімає аркуш паперу, збирає палички в коробку, перекладає квасолі;
- вчити дітей захоплювати пучкою сипучі матеріали (рис, манна крупа, річковий пісок), висипаючи в різні ємності;
- вчити дитину узгоджувати дії обох рук, виділяти кожен палець.

На заняттях обов'язково використовувалися вправи для розвитку пальців рук: ламання тонких паличок на маленькі шматочки, стискання м'ячика, стискання пластиліну та тіста, розвивали вміння брати зі столу двома руками олівець, розтискати пальці і кидати його на стіл, катати олівець долонею по дощечці, катати олівець між долонями, катати олівець між великим і іншими пальцями, катати олівець між вказівним і великим пальцями, м'яти папір, нанизувати намисто і знімати намисто зі шнурка, розстібати і застібати блискавку, «липучки».

На більш пізніх етапах корекційно-розвиваючої роботи вчили дітей користуватися ножицями, застібати і розстібати гудзики.

Закінчувати заняття необхідно пальчиковою гімнастикою під вірші.

Після того як дитина отримала елементарні уявлення про себе і про навколишній світ, почала розвивати долонькове і пальчикове захоплення, починають проводитися заняття, спрямовані на формування безпосередньо навичок самообслуговування, причому формування навичок відбувається як на спеціально організованих заняттях, так і в режимних моментах.

На початковому етапі корекційно-розвиваючої роботи з формування навичок самообслуговування, як в режимних моментах, так і на

організованих заняттях (також як і в інших напрямках) дітей необхідно вчити оволодінню навичками, які педагог виконує руками дитини, регулюючи її зусилля таким чином, щоб було можливо правильне виконання дії. Педагог постійно промовляє всі дії, які він виконує разом з дитиною: називає використовувані предмети, частини тіла, які беруть участь у формуванні навички, вказує на зроблені помилки, схвалює навіть найнезначніші досягнення, при цьому намагається стимулювати дитину до виконання дій самостійно, а також стимулює самостійну мову дитини. Далі ведеться робота по вдосконаленню навичок самообслуговування, придбаних дітьми в процесі попереднього навчання. Наприклад, якщо дитина навчилася виконувати будь-яку дію за мінімальної допомоги педагога, то тоді дитині надається можливість виконати цю дію самостійно, при цьому його необхідно спонукати жестами і спокійною, ласкавою мовою. У процесі формування навичок самообслуговування педагог фіксує роль самої дитини в отриманні того чи іншого результату.

Як вже говорилося вище, робота з формування навичок велася як на спеціально організованих заняттях, так і в режимних моментах.

Спеціально організовані заняття з формування навичок самообслуговування проходили в кабінеті у дефектолога, які були необхідні для того, щоб з кожною дитиною формувати і відпрацьовувати окремі етапи кожної дії самообслуговуючого характеру.

Дії по підблоку «Санітарно-гігієнічних навичок» (сидіння на горщику, унітазі) формувалися тільки під час режимних моментів безпосередньо в туалеті.

Розглянемо більш детально формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Для того щоб сформувати у дитини ту чи іншу навичку, педагог повинен ретельно контролювати виконання кожного завдання. На початковому етапі завдання повинні бути дуже легкими. Коли дитина освоїть одну дію, педагог може показувати їй іншу. Педагог повинен уважно стежити

за тим, щоб невдачі не відлякували дитину, а ґрунтовна робота над тим чи іншим завданням зміцнювала її впевненість у собі.

Оскільки діти мають виражену розумову відсталість, у зв'язку з чим розуміння мети навички відсутнє, на початковому етапі корекційно-розвиваючої роботи всі дії з виконання навички відбуваються спільно з педагогом. Навчання однієї окремої дії може відбуватися протягом декількох занять.

Підблок «Навичка прийому їжі»

На кожному занятті спочатку відпрацьовувалась навичка спокійно, акуратно і правильно сідати за стіл. Для цього педагог, тримаючи дитину за руку і супроводжуючи свої дії мовою, сам садив дитину в правильне положення, утримував це положення і говорив дитині, так треба сидіти.

Під час заняття, якщо дитина міняла положення, тоді педагог, щоразу поправляв її. Після того як дитина навчилась спільно з педагогом сідати за стіл, допомога дорослого ставала меншою. На цьому етапі роботи педагог сам задає напрям, а дитина вчиться самостійно і спокійно йти до столу і сідати за нього, при цьому педагог може допомагати дитині словесної інструкцією, а також контролює правильність виконання навички. Якщо дитина в якийсь момент починає сумніватися або виконує дію невірно, то педагог допомагає їй, пояснюючи і показуючи помилки. Обов'язково необхідно похвалити дитину за виконання дії.

Також по завершенні занять дітей вчили засовувати за собою стілець. Для цього педагог спочатку спільними діями з дитиною підставляв стілець, формуючи у дітей рухову навичку. З кожним разом допомога педагога ставала все менше і менше, до тих пір поки дитина не починала самостійно засовувати стілець.

Отримані навички відпрацьовувалися з дітьми під час режимних моментів під час всаджування дітей за обідній стіл і відходу з-за нього. Після того як дитина на початку заняття приймала за столом правильне положення,

дитині роблять масаж кистей рук (див. Вище), а після чого з ним починається робота по формуванню навичок, пов'язаних з прийомом їжі.

Навчання їжі ложкою

Під час спеціально організованих занять

Перед тим як приступити до навчання їжі ложкою, необхідно проговорити з дитиною про частинах обличчя і тіла, зокрема про руки і рот. Ці уявлення формувалися у дітей на заняттях, спрямованих на формування уявлень про себе. Педагог питає дитину: «Покажи, де в тебе рот, руки?» Якщо дитина показати самотійно не може, то педагог допомагає їй. Обов'язково треба домогтися того, щоб дитина самотійно або спільно з дорослим показувала своєю рукою свій рот. Це необхідно для формування кінестетичного зв'язку «рука-рот». Після відповіді дитини їй дають два предмета (тарілку, ложку).

Дитині задають питання: «Покажи, де ложка, покажи, де тарілка». Якщо дитина самотійно не може відповісти, то педагог їй допомагає.

Як показав наш констатуючий експеримент, основні проблеми у дитини виникають при зачерпуванні їжі ложкою. Тому на заняттях цьому процесу приділено особливу увагу.

Перед дитиною ставлять тарілку з сипучим матеріалом, дитина повинна зачерпнути ложкою сипучий матеріал та висипати його в тарілку.

Після того як вона навчиться зачерпувати і висипати в тарілку, дитина повинна пересипати матеріал в тарілку, що стоїть поруч.

Після того як педагог разом з дитиною відпрацював окремо кожний крок, кроки збираються в одну дію. Для цього педагог сідає за дитиною, перед дитиною стоїть тарілка з сипучим матеріалом (дрібна крупа або пісок), порожня тарілка, в руки дитині дають ложку (або вона самотійно її бере, залежить від рівня розвитку дитини). Педагог своєю рукою бере руку дитини з ложкою зачерпує вміст тарілки і відправляє вміст ложки в порожню тарілку, після чого назад повертають ложку в повну тарілку. Далі педагог разом з дитиною зачерпує вміст тарілки і дає можливість дитині самотійно

відправити вміст ложки в порожню тарілку, після чого знову бере руку дитини в свою руку і разом повертають ложку в повну тарілку. До наступного кроку переходять тільки після засвоєння даної дії. Далі педагог знову разом з дитиною зачерпує вміст тарілки, але свою руку відпускає в той момент, коли ложка з матеріалом буде приблизно на середині шляху до порожньої тарілки. Дитина самостійно повинна донести ложку з вмістом до порожньої тарілки, висипати в неї вміст і назад покласти ложку в повну тарілку. Після цього педагог допомагає тільки дитині зачерпнути вміст, а всі інші дії дитина проробляє самостійно. Після цього дитину вчать безпосередньо зачерпувати сипучий матеріал з тарілки. Для цього педагог спочатку «рука в руку» зачерпує з дитиною, тримаючи міцно руку дитини, виконуючи дії самостійно. З часом допомога педагога стає меншою, педагог намагається тримати руку дитини все менш міцно, поки допомога стане ледь помітною. Після чого педагог притримує руку вже не за долоню, а зап'ясток дитини, а потім – за лікоть. Поступово дитина навчиться зачерпувати самостійно.

Всі дії для того, щоб навчити дитину самостійно нести ложку до рота, проводяться в режимних моментах під час прийому їжі.

Під час режимних моментів навчання їжі ложкою проходило за обіднім столом під час сніданку, обіду і полуденку, вечері.

Спочатку педагог допомагає дитині сісти за стіл. Навчанню цієї дії проходило точно так само, як і на спеціально організованих заняттях (див. Вище).

Далі педагог сідає за дитиною, перед дитиною стоїть тарілка з їжею, в руки дитині дають ложку (або вона самостійно її бере, залежить від рівня розвитку дитини), а іншу руку кладуть збоку від тарілки. Педагог своєю рукою бере руку дитини з ложкою, протягом усього часу прийому їжі педагог тримає руки дитини у своїх руках.

Далі педагог разом з дитиною наповнює ложку, зачерпує рухом, підносить ложку до її рота. Вміст потрапляє в рот дитині при повній її

байдужості, з другою ложкою слід дочекатися того моменту, коли дитина верхніми зубами і верхньою губою захопить їжу. При цьому треба сказати: «Молодець, ти їси ложкою!». Годуючи дитину повільно і дозовано, затримуючи ложку у неї в роті, ви навчите її такому складного руху, як сьорбання. З часом рухи губ і голови дитини при годуванні стануть активніше: достатньо буде тільки піднести ложку до рота. У відповідь на дотик ложкою губ малюк нахилиє голову вперед, розкриває рот і сьорбає їжу.

Далі педагог опускає ложку в тарілку і дає дитині час проковтнути їжу. Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині зручна його допомога. Коли дитина засвоїть всю послідовність дій під час їжі ложкою, педагог переходить до наступних дій.

Педагог кладе свою руку на руку дитини, доводить ложку до її роту. Відпускає її руку. Педагог дозволяє дитині самій з'їсти вміст ложки і вийняти ложку з рота. Після чого педагог знову кладе свою руку на руку дитини і повертає ложку в тарілку. При цьому педагог хвалить дитини: «Молодець! Ти їси ложкою! »

Тільки після того як дитина засвоїть одну дію і зуміє успішно скористатися нею під час чотирьох або п'яти прийомів їжі поспіль, можна переходити до наступної кроку.

Педагог відпускає руку дитини в той момент, коли ложка буде майже біля рота. Педагог дає можливість дитині самій помістити ложку в рот, з'їсти те, що в ній було, і вийняти ложку з рота, трохи опустити її. Після чого знову кладе свою руку на руку дитини і повертає ложку в тарілку. Дитину знову потрібно похвалити.

Далі педагог прибирає свою руку в той момент, коли ложка буде приблизно на середині шляху до рота. Дитині дається можливість самій донести ложку до роту, з'їсти вміст і пронести частково назад, до тарілки. Після чого педагог знову кладе свою руку на її і допомагає повернути ложку в тарілку. Дитину знову хвалять.

Педагог відпускає руку дитини, після того як допоможе їй набрати їжу в ложку. Далі дитині дається можливість самій донести ложку до рота, з'їсти її вміст і повернути ложку в тарілку. Після чого педагог знову кладе свою руку на руку дитини і разом з нею набирає їжу в ложку. Дитину знову хвалять.

Далі дитину навчають навичці зачерпування їжі. Для цього педагог спочатку «рука в руку» зачерпує з дитиною, тримаючи міцно руку дитини, виконуючи дії сам. З часом допомога педагога стає менше, педагог намагається тримати руку дитини все менш міцно, поки допомога стане ледь помітною. Після чого педагог притримує руку вже не за долоню, а за зап'ястка дитини, а потім – за лікоть. Поступово дитина навчиться зачерпувати самостійно.

Після всіх цих дій дитини навчають класти ложку поруч із тарілкою. Спочатку цю операцію педагог проробляє з дитиною спільними діями, з часом допомога педагога стає все менше і менше, до тих пір поки дитина не почне самостійно проробляти цей крок.

На більш пізніх етапах корекційної роботи, коли діти навчаються самостійно виконувати всі перераховані вище кроки, то їх можна починати вчити тримати ложку не кулаком, а захопленням, що складається з трьох пальців (великого, вказівного і середнього).

Навчання питтю з чашки.

Під час спеціально організованих занять.

Перед тим як приступити до навчання пити з чашки, необхідно проговорити з дитиною про частини обличчя і тіла, зокрема про руки і рот, точно так само як це обговорювалося при навчанні їжі ложкою (див. Вище). Після відповідей дитині показують чашку. Дитині задають питання: «Покажи чашку». Якщо дитина самостійно не може відповісти, то педагог їй допомагає. Далі педагог пропонує взяти дитині чашку в руки, якщо дитина самостійно не виконує дію, то педагог їй допомагає. Після чого педагог бере

в свої руки руки дитини, і вони разом піднімають чашку зі столу, доводять її до рота дитини і опускають назад.

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині не потрібна його допомога. Після цього педагог переходить до наступних кроків.

Педагог разом з дитиною піднімає чашку, доводять її до рота, і нахиляє її, утримує біля рота нетривалий час і опускає назад. Далі педагог разом з дитиною також піднімає чашку, доводить її до рота і нахиляє її, але утримувати чашку в нахилі біля рота дитина повинна самостійно. Деякі діти почнуть брати чашку в рот, педагог повинен при цьому дивитися, щоб дитина брала чашку в рот правильно, тобто тільки її край. Ці вправи проробляють до тих пір, поки дитина не буде виконувати цей крок самостійно. Після чого педагог бере в свої руки руки дитини і вони разом ставлять чашку назад на стіл.

Наступний крок: дитину вчать самостійно нахиляти чашку. Якщо дитина не може сама, то педагог їй допомагає, нахиляючи чашку, тримаючи її за дно. З часом допомога педагога зменшується. Назад на стіл чашку ставлять спільними діями педагога і дитини.

Далі педагог відпускає свої руки перед тим, як чашка опиниться на столі, дитина повинна поставити на стіл чашку самостійно. Після цієї освоєної дії переходять до наступної.

Дитина з педагогом роблять всі кроки, які було описано вище, але педагог відпускає свої руки тоді, коли до столу залишиться приблизно половина відстані, а після - коли до столу залишилося більше половини відстані.

– Далі педагог бере руки дитини в свої руки, вони разом беруть чашку, що стоїть на столі, доносять її рота дитини, педагог в цей момент відпускає руки дитини, даючи можливість дитині самостійно нахилити чашку і поставити назад її на стіл.

– Далі педагог бере руки дитини в свої руки, вони разом беруть чашку, що стоїть на столі, піднімають її разом, але педагог відпускає руки дитини на половині шляху до рота дитини, після цього освоєного дії педагог відпускає руки дитини тоді, коли вони тільки трохи підняли чашку від столу.

– Після чого дитині дають можливість самостійно взяти чашку зі столу. При цьому педагог при необхідності допомагає дитині. Після чого всі інші дії дитина повинен здійснити самостійно. Педагог також при необхідності надає допомогу дитині у вигляді показу і словесної інструкції.

Обов'язково треба хвалити дитину після кожного самостійно виконаної дії.

Під час режимних моментів навчання пити з чашки проходило за обіднім столом під час сніданку, обіду і полуденку дітей.

Педагог сидить за дитиною, перед дитиною стоїть чашка з напоєм. Педагог обхоплює руками дитини чашку, а зверху кладе свої руки. Спільно вони проробляють наступні операції:

- підносять чашку до рота дитини;
- нахиляють чашку і дозволяють дитині зробити ковток;
- ставлять чашку на стіл;
- прибирають руки з чашки.

Після цього обов'язково треба похвалити дитину, сказавши: «Молодець! Ти п'єш з чашки! »

Педагог так працює з дитиною, поки той не вип'є напій. Якщо дитина не хоче більше пити і відмовляється, то насильно змушувати його пити не потрібно.

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині не потрібна допомога і вона навчилася міцно тримати чашку в руках без допомоги педагога. Після цього педагог переходить до наступних дій.

– Педагог продовжує направляти руки дитини, як він це робив у попередніх операціях до того моменту, коли чашка ось-ось повинна буде

опинитися на столі. У цей момент педагог прибирає свої руки і дозволяє дитині самій завершити процес, поставивши чашку на стіл.

– Далі педагог прибирає свої руки після того, як, повертаючи чашку на стіл, вони пройдуть разом половину шляху.

– Далі педагог прибирає свої руки після того, як, повертаючи чашку на стіл, вони пройдуть разом чверть шляху.

– Далі педагог прибирає свої руки відразу після того, як дитина зробить ковток, і дає можливість дитині поставити чашку на стіл самостійно.

– Далі педагог допомагає дитині донести чашку до рота, прибирає свої руки, дає можливість дитині самостійно нахилити чашку і зробити ковток (при необхідності педагог надає допомогу), поставити чашку на стіл.

– Далі педагог допомагає дитині донести чашку до рота до того моменту, коли вона виявиться майже біля рота. Педагог прибирає свої руки і дає дитині самостійно донести чашку до губ і зробити ковток, а також поставити чашку назад на стіл.

– Педагог починає все менше і менше допомагати дитині, поки вона не навчиться виконувати всі дії самостійно.

Навчання вмінню витирати рот серветкою

Під час спеціально організованих занять

Перед тим як приступити до навчання вміння витирати рот серветкою, необхідно проговорити з дитиною про частинах обличчя і тіла, зокрема про руки і рот, точно так само як це обговорювалося при навчанні їжі ложкою (див. Вище). Після відповіді дитини їй показують серветницю із серветками. Дитині задають питання: «Покажи серветки». Якщо дитина самостійно не може відповісти, то педагог їй допомагає.

Після цього педагог просить взяти в руки серветку. Якщо дитина не справляється, то педагог бере в свої руки руки дитини, і вони разом беруть серветку, педагог коментує дії: «Ми взяли в руки серветку!».

Далі педагог разом з дитиною спільними діями доводять серветку до рота дитини і опускають назад. Більшість дітей з помірною розумовою

відсталістю починають брати серветку в рот. Педагогу при цьому необхідно не допустити цього і кожен раз пояснювати дитині, що серветку не можна їсти.

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитина приймає його допомогу. Після цього педагог переходить до наступних дій.

Педагог разом з дитиною піднімає серветку, доводить її до рота, і торкається серветкою до губ дитини, затримує її на кілька секунд, промокає її об губи дитини і опускає назад.

Далі педагог разом з дитиною піднімає серветку, доводить її до рота і торкається серветкою до губ дитини, але утримувати серветку на губах і промокати її об губи дитина повинна самостійно. Ця дія проробляється до тих пір, поки дитина не навчиться самостійно її виконувати. Після чого педагог в свої руки бере руки дитини і опускає серветку назад на стіл.

Далі педагог відпускає свої руки перед тим, як серветка опиниться на столі, дитина повинна покласти серветку на стіл самостійно. Після освоєння цієї операції переходять до наступної.

Потім дитина з педагогом проробляють всі дії, як було описано вище, але педагог відпускає свої руки тоді, коли до столу залишиться приблизно половина відстані, а після – коли до столу залишилося більше половини відстані.

Далі педагог бере руки дитини в свої руки, вони разом беруть серветку, що лежала на столі, доносять її рота дитини, педагог в цей момент відпускає руки дитини, даючи можливість дитині самостійно промокнути серветкою губи і покласти її назад на стіл. При цьому, якщо дитина не може здійснити дану дію самостійно, то педагог допомагає їй показом або словесної інструкцією.

Підблок «Санітарно-гігієнічні навички»

При навчанні дітей вмінню проситися в туалет робота проводилася наступним чином. Педагог уважно спостерігав за дітьми. У певний момент,

коли дитина хоче в туалет, вона проявляє це бажання у вигляді рухів, таких як: стулювання або перебирання ніг, деякі діти ходять колами по кімнаті, деякі починають видавати звуки. Коли педагог виявляє у кожної дитини такі моменти, то бере за руку дитину і каже: «Ти хочеш в туалет, ми йдемо в туалет». З часом дитина розуміє цю інструкцію і сам йде в туалет, коли їй хочеться. Також ефективно висаджувати дітей в певні проміжки часу (після сніданку, перед прогулянкою, після прогулянки і т.д.), для того щоб виробити в них уміння терпіти свою потребу.

На початкових етапах корекційно-розвиваючої роботи всі операції по зняттю і надяганню штанів в туалеті відбувалися педагогом, тільки після того як діти навчилися сидіти на горщику і ходити в нього, починали співпрацювати з дорослим, педагог навчав дітей знімати і одягати штани. Детальний опис навчання описано в розділі «роздягання і одягання».

Спочатку дітей привчали сидіти на горщику, тому багато дітей з нього зіскакували. Для цього педагог спокійно і ласкаво брав дитину за руку, вів в туалет, знімав штани і садив дитину, кажучи їй: «Який ти молодець, ти сидиш на горщику!». При цьому педагог з невеликим зусиллям утримував дитину на горщику. Спочатку це було кілька секунд, потім все більше і більше за часом. Головне завдання педагога не робити так, щоб дитина взагалі більше не захотіла йти в туалет. Якщо дитина сильно опирається і плаче, то насильно вести дитину в туалет і силою утримувати її на горщику не варто. З часом, якщо дитині спокійно і ласкаво говорити про туалет, спочатку просто її туди водити і показувати горщик, потім почати висаджувати, то дитина навчиться спокійно на ньому сидіти. Після того як дитина навчилася на ньому сидіти, завдання педагога – зробити так, щоб дитина навчилася в нього ходити. Для цього педагог стоїть поруч з сидячою на горщику дитиною і чекає, коли та сходить в горщик. Якщо дитина починає вставати з горщика, що не сховавши в нього, то педагог утримує дитину, кажучи: «Посидь ще небагато, ти ще не попісяв!». Якщо дитина сходила у горщик, то педагог її хвалить: «Який Максим, молодець, сховавши у

горщик!». Після таких вправ дитина почне ходити в горщик самостійно спочатку під наглядом дорослих, потім зовсім одна.

Навчання вмінню мити руки проводилося як на спеціально організованих заняттях, так і в режимних моментах.

Під час спеціально організованих занять дітей навчали окремо кожній дії. Тільки після того як дитина навчилася одній дії, переходили до навчання іншої.

Спочатку дітей навчали витирати руки.

Для того щоб навчити дітей цьому вмінню, необхідно підготувати рушник. Він повинен висіти на перекладині на такій відстані, щоб дитина могла легко дотягнутися до рушника.

На початку заняття дитину просили, щоб вона показала руки, рушник, якщо дитина не могла відповісти, то педагог допомагав їй.

Далі з дитиною проводили підготовчу вправу, в якій відпрацьовувався основний рух, необхідний при витиранні рук рушником. Для цього педагог, тримаючи в своїх руках руки дитини, тре долоньки одну об одну, при цьому говорить дитині: «Ми долоньки миємо, миємо!».

Після чого педагог приступає до основного навчання.

Для цього він у свої руки бере руки дитини.

– Педагог поміщає одну руку дитини на протилежну від нього частину рушника.

– Вони разом витирають долоню іншої руки дитини.

– Повертають цю руку і витирають тильну сторону долоні.

– Поміщають суху руку дитину за рушник.

– Витирають долоню іншої руки.

– Повертають цю руку і витирають тильну сторону долоні.

Кожен крок педагог коментує. По закінченні дій педагог хвалить дитини: «Молодець! Ти витер руки! ».

Завдання педагога – навчити дитину добре витирати руки спільними діями, після чого допомога педагога стає все менше і менше.

Для цього перші 5 дій педагог проробляє разом з дитиною «рука в руку». Після чого педагог прибирає свої руки і дає можливість останню шосту операцію дитині зробити самостійно. Якщо дитина не може, то педагог допомагає їй, підхопивши своєю рукою її лікоть. Після чого дитину хвалять. Це вміння відпрацьовується до тих пір, поки дитина протягом декількох занять не буде здійснювати цю дію самостійно.

Далі педагог прибирає свої руки на п'ятій дії, даючи можливість дитині самостійно здійснити п'яту і шосту дію. При необхідності педагог допомагає дитині. Потім педагог прибирає свої руки на четвертій дії, даючи можливість дитині самостійно здійснити четверту, п'яту і шосту дію. При необхідності педагог допомагає дитині.

– Далі педагог прибирає свої руки на третій дії, даючи можливість дитині самостійно здійснити третю, четверту, п'яту і шосту дію. При необхідності педагог допомагає дитині.

– Далі педагог прибирає свої руки на другій дії, даючи можливість дитині самостійно здійснити другу, третю, четверту, п'яту і шосту дію. При необхідності педагог допомагає дитині.

Так відбувається до тих пір, поки дитина не навчиться самостійно виконувати всі завдання цілком.

Обов'язково хвалити дитину після кожного самостійно виконаної дії.

Якщо дитина самостійно виконує третю і всі наступні операції з витирання рук рушником, то з цього моменту педагог починає проводити підготовчі вправи з водою, необхідні для підготовки дитини до формуванню вміння мити руки.

Багато дітей при вступі до дошкільного навчального закладу боялися води, у зв'язку з чим на заняттях спочатку було необхідно прибрати цей страх. Педагог грав разом з дитиною з водою. Спочатку педагог опускав тільки свої руки в воду, показуючи дітям крапельки води, переливаючи воду з однієї ємності в іншу. Потім педагог грав у воді з яскравими іграшками, тільки після цього педагог опускав руки дитини у воду, тримаючи їх у своїх

руках. Поступово дитина звикала до води, після чого починалися підготовчі вправи. Педагог поміщав кілька маленьких пластмасових ємкості в пластмасову миску, в яку налито невелику кількість води. Педагог разом з дитиною наповнюють ці ємкості водою і виливають воду на руки дитині.

На дно миски педагог кладе мило невеликого розміру, такого, щоб воно відповідало величині рук дитини.

Педагог разом з дитиною дістає мило з води і кладе його в мильницю, що стоїть біля миски. Ця вправа готує дитину до вміння брати, тримати і випускати з рук мокре слизьке мило. Навчання цій вправі проходило наступним чином.

Педагог сідає позаду дитини і, взявши своїми руками його руки, проробляє разом з нею наступні дії:

- Допомагає дитині взяти мило однією або двома руками, в залежності від того, як їй зручніше.

- Кладе мило і потирає його між долонями дитини. Найкраще це може бути зроблено, якщо спочатку попросити дитину однією рукою потримати мило, а іншу руку потерти об нього. Потім руки можна поміняти.

- Далі педагог разом з дитиною кладе мило назад у мильницю.

- Далі педагог спільними діями тре тильну сторону однієї долоні дитини об іншу, мильну, долоню.

- Те ж саме проробляють з тильного стороною іншої долоні.

- Опускають обидві руки в миску з водою і починають обполіскувати їх, потираючи одну об іншу, поки не змиється вся піна.

При цьому педагог хвалить дитини: «Молодець! Ти вимив руки! ».

Коли дитина навчилася мити руки з допомогою педагога, то допомога педагога з цього моменту стає все меншою і меншою, з часом дитина буде виконувати цю вправу самостійно.

Після того як дитина навчилася виконувати самостійно або з мінімальною допомогою педагога (словесна інструкція, показ) вищеописані вправи, заняття переносяться у ванну кімнату, де дітей навчають відкривати і

закривати кран з водою, а також об'єднують всі операції по вмінню мити руки в одну велику дію.

Педагог стоїть позаду дитини і, взявши своїми руками її руки, проробляє разом з нею наступні кроки:

1. Включає холодну воду.
2. Підставляє обидві руки дитини під воду і каже: «Вимий руки!».
3. Допмагає дитині взяти мило.
4. Кладе мило і потирає його між долонями дитини. Найкраще це може бути зроблено, якщо спочатку попросити дитину однією рукою потримати мило, а іншу руку потерти об нього. Потім руки можна поміняти.
5. Далі педагог разом з дитиною кладе мило назад у мильницю.
6. Далі педагог спільними діями тре тильну сторону однієї долоні дитини об іншу, мильну, долоню.
7. Те ж саме проробляють з тильного стороною іншої долоні.
8. Далі під воду підставляють обидві руки і починають обполіскувати їх, потираючи одну об іншу, поки не змиється вся піна.

При цьому педагог хвалить дитини: «Молодець! Ти вимив руки! Тепер давай закрутимо кран ».

9. Педагог разом з дитиною вимикають воду.
- Далі педагог разом з дитиною витирають руки.
- Для цього він у свої руки бере руки дитини.
10. Педагог поміщає одну руку дитини на протилежну від неї частину рушника.
11. Вони разом витирають долоню іншої руки.
12. Повертають цю руку і витирають тильну сторону долоні.
13. Поміщають суху руку дитину за рушник.
14. Витирають долоню іншої руки.
15. Повертають цю руку і витирають тильну сторону долоні.

Кожен крок педагог коментує. По закінченні дій педагог хвалить дитину: «Молодець! Ти витер руки! ».

Якщо протягом декількох занять дитина вільно дає вам оперувати її руками і деякі дії може виконати з мінімальною допомогою, то переходимо до виконання навички таким чином, щоб останню дію в ланцюжку дитина виконувала самостійно.

Для цього всі дії педагог виконує спільно з дитиною і прибирає свої руки тоді, коли залишилося виконати останню операцію в ланцюжку з миття рук, тобто педагог відпускає руки дитини на кроці 15, даючи можливість дитині самостійно витерти тильну сторону долоні. Далі педагог прибирає свої руки на 14 дії, даючи можливість дитині самостійно здійснити 14 і 15 дію. При необхідності педагог допомагає дитині.

Так педагог прибирає свої руки крок за кроком.

Під час дії, коли треба сполоснути руки, якщо дитина самостійно складно зробити цю дію, то допомога педагога на цьому етапі буде зводитися до того, щоб, взявши дитину за лікті, підвести її руки під струмені води.

Коли дитина засвоїть цю операцію, педагог прибирає руки і при необхідності допомагає дитині (поклавши свою руку на її лікоть) потерти тильну сторону долоні однієї руки об мильну долоню іншої руки. При цьому педагог каже: «Вимий руки!».

– Далі педагог прибирає свої руки на операції 5, коли дитина самостійно кладе мило в мильницю.

– Далі педагог прибирає свої руки на операції 4, потім 3, потім на 2 операції.

– Далі педагог тільки підводить дитину до умивальника, а воду дитина намагається включити сама

– Після того як дитина навчиться самостійно підходити до умивальника і включати кран, педагог починає спостерігати збоку, при необхідності допомагаючи дитині словесної інструкцією.

Навчання миттю рук під час режимних моментів, проходило точно так само, як і на спеціально організованих заняттях у туалетній кімнаті (див. Вище).

Підблок «Навичка одягання та роздягання»

Навчання зняття одягу. Під час спеціально організованих занять.

Перед тим як приступити до навчання зняття одягу, необхідно проговорити з дитиною про частини тіла, зокрема про руки та ноги. Ці уявлення формувалися у дітей на заняттях, спрямованих на формування уявлень про себе.

Педагог запитує у дитини: «Покажи, де у тебе руки, ноги?» Якщо дитина показати самостійно не може, то педагог допомагає їй. Обов'язково треба добитися того, щоб дитина самостійно або спільно з дорослим показала своєю рукою свої ноги. Це необхідно для формування кінестетичного зв'язку «рука-нога».

Після відповіді дитині показують 2 предмета (штани, футболку).

Дитині задають питання: «Покажи, де штани, покажи, де футболка». Якщо дитина самостійно не може відповісти, то педагог їй допомагає. Після цього педагог приступає до навчання зняття штанів.

Спочатку дитину навчали знімати штани на резинці. Їх знімати найлегше. Якщо її штанці застібаються на гудзики, кнопки або блискавку, педагог розстібає їх сам. Спочатку педагог вчить спускати штани стоячи дитині, тільки після цього навчає знімати штани, сидячи на стільці. Робота велася над кожною із зазначених операцій до тих пір, поки дитина не зможе виконати операцію при мінімальній допомозі педагога або без неї взагалі. Обов'язково треба хвалити дитину.

Коли дитина стоїть, педагог спускає з неї штани до щиколоток. Після чого садить дитину, знімає з неї одну калошу і каже: «Зніми штанці!» При цьому поміщає її руки на штанину і, поклавши свої руки на її, допомагає стягнути їх з другої ноги. Потім каже: «Молодець! Ти зняв штани! »

Примітка. На наступних заняттях потрібно починати знімати штанці з дитини з однієї і тієї ж ноги. Дотримання певного порядку полегшує засвоєння досвіду.

Коли дитина стоїть, педагог спускає з неї штани до щиколоток. Потім просить її сісти. При необхідності педагог допомагає дитині. Далі педагог говорить: «Зніми штанці!». При цьому кладе її руки на штанину і допомагає стягнути їх з однієї ноги. Далі педагог спонукає дитину зняти штани з другої ноги і віддати їх педагогу. При цьому педагог говорить: «Молодець! Ти зняв штани! ».

Коли дитина стоїть, педагог спускає з неї штани до колін, далі поміщає руки дитини з двох сторін на пояс штанців великими пальцями всередину. Після чого педагог говорить: «Зніми штанці!». Потім кладе свої руки на її і допомагає спустити штани до щиколоток. Далі педагог спонукає сісти дитини, даючи можливість самостійно зняти штани і віддати їх педагогу. При цьому педагог говорить: «Молодець! Ти зняв штанці! ».

Після того як дитина навчиться самостійно знімати штанці, коли вони спущені до колін, педагог допомагає їй зняти від середини стегон, потім - від стегон і, нарешті, від талії.

Педагог допомагає дитині все менше і менше, поки дитина не навчиться самостійно спускати штанці вниз і знімати їх за умови, що педагог попередньо розстібає їх.

Навчання зняття футболки

Спочатку педагог знімає з дитини футболку сам: педагог нахиляє голову дитини і витягує її руки вперед. Педагог стягує футболку через голову з тулуба дитини, а потім виймає її руки з рукавів: спочатку з одного, потім з іншого.

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині зручна її допомога і вона не чинить опір зняттю одягу. Після цього педагог переходить до наступних дій.

Педагог знімає з дитини футболку, як це було описано вище, до тих пір, поки залишається одна рука, просунута в рукав. Педагог бере дитину за іншу руку і кладе її на рукав, дитина разом з педагогом беруться за рукав футболки і виймають разом руку з рукава. Після того як дитина разом з

педагогом будуть добре виконувати цю операцію, то педагог прибирає свої руки в той момент, коли дитина повинна взятися за край рукава футболки. Дію по вийманню руки з рукава дитина з педагогом виконують разом. Ці дії виконуються до тих пір, поки допомога педагога стане мінімальною або зовсім не знадобиться. В результаті дитина сама виймає руку з рукава.

Далі педагог стягує футболку з корпусу дитини і залишає руки дитини всунуті в рукава. Педагог бере руку дитини і кладе її на край рукава іншої руки. При цьому педагог говорить: «Зніми футболку!». Дитина береться за край рукава, педагог разом з нею стягує рукав з руки. З другого рукава дитина виймає руку сама. Педагог з кожним разом зменшує свою допомогу, згодом дитина виймає руки з рукавів самостійно.

Далі педагог в свої руки бере руки дитини, кладе їх на задню частину коміра футболки, дитина береться за комір і нахиляє голову. При цьому педагог говорить: «Зніми футболку» і разом з дитиною стягує її з корпусу. Далі дитина сама виймає руки з рукавів. Ця дія відпрацьовується до тих пір, поки дитина з мінімальною допомогою або самостійно не почне стягувати футболку.

Далі педагог в свої руки бере руки дитини, кладе їх на край футболки і підніме футболку до рівня лопаток. Далі педагог говорить: «Зніми футболку!» І дає дитині можливість самостійно завершити дію. При необхідності надає допомогу дитині. Згодом допомогу педагога зменшується, і дитина починає самостійно знімати футболку.

Навчання роздягання під час режимних моментів

Навчання зняття штанів і футболки відбувалося точно так же, як і на спеціально організованих заняттях (описано вище).

Навчання зняття куртки

Спочатку педагог знімає з дитини куртку сам.

Наступного разу і далі педагог знімає куртку з дитини сам до тих пір, поки залишається одна рука, просунута в рукав. Потім педагог бере іншу руку дитини і кладе її на край надягнутого рукава і разом з дитиною стягує

рукав. Педагог при цьому говорить: «Зніми куртку!». Навчання цієї дії буде відбуватися до тих пір, поки дитина буде здійснювати її з мінімальною допомогою педагога або зовсім без неї. Тільки після навчання цієї дії можна приступати до наступного кроку.

Далі педагог знімає куртку з плеча, спини одного боку дитини. Потім педагог в свою руку бере руку дитини, кладе її на друге плече дитини і разом і нею знімає куртку з плеча. При цьому педагог говорить: «Зніми куртку!». Далі дитина самостійно виймає руку з рукавів. Далі допомога педагога зменшується, дитина в результаті самостійно знімає куртку з плеча і руки.

Далі педагог знімає куртку з одного плеча дитини, потім бере її за протилежну руку, кладе на край рукава, на стороні якого куртка знята з плеча, дитина разом з педагогом спільними діями береться за край рукава і знімає куртку з руки дитини. При цьому каже: «Зніми куртку!». Далі дитина знімає куртку самостійно. При необхідності педагог надає допомогу. Потім допомога педагога зменшується, і дитина самостійно виймає руку з рукава.

Далі педагог в свої руки бере руку дитини, кладе її на протилежне плече, знімає куртку з плеча, а далі дитина знімає куртку самостійно. При цьому каже: «Зніми куртку!».

Далі педагог говорить: «Зніми куртку!». Дитина самостійно знімає куртку. При необхідності педагог надає допомогу дитині.

Під час навчання зняття куртки блискавка на куртці розстібається педагогом. Тільки після того як дитина самостійно навчився знімати куртку, її навчають розстібати блискавку. Навчання дітей розстібання блискавки описано нижче.

Навчання знімання черевиків

Спочатку педагог знімає дитині черевики сам, до тих пір поки педагог не відчує, що дитині зручна її допомога. Після цього педагог переходить до наступних дій.

Педагог знімає дитині черевик сам. Коли черевик буде знятий з п'ятки, педагог відпускає свої руки і дає можливість дитині самостійно стягнути черевик з ноги, при цьому говорить: «Ти знімаєш черевик!».

Після того як дитина буде самостійно стягувати черевик з ноги, переходять до наступних дій.

Педагог нахиляє корпус дитини вперед, в свої руки бере руки дитини і кладе їх на задню частину черевика (на п'ятку). При цьому каже: «Ти знімаєш черевик!» І вони разом стягують черевик з п'ятки. Далі дитина самостійно знімає черевик з ноги. Ця дія відпрацьовується до тих пір, поки дитина з мінімальною допомогою або самостійно не стане стягувати черевик з п'ятки.

Далі педагог нахиляє корпус дитини вперед, в свої руки бере руки дитини, доводить їх до ноги, далі педагог відпускає свої руки, даючи можливість дитині самостійно покласти їх на задню частину черевика і стягнути з п'яти, а далі і з ноги. При цьому педагог говорить: «Ти знімаєш черевик!».

Після того як дитина освоїть цю операцію, педагог нахиляє корпус дитини вперед, а далі дає можливість самостійно зняти черевик, при цьому педагог говорить: «Зніми черевик!».

Після всіх цих операцій педагог дає можливість дитині самостійно зняти черевик, при необхідності допомагає їй. При цьому каже дитині: «Зніми черевик!».

Під час навчання зняття взуття блискавка на черевиках (якщо вона є) розстібається педагогом. Тільки після того як дитина самостійно навчився знімати черевики, її навчають розстібати блискавку. Навчання дітей розстібання блискавки описано нижче.

Навчання надягання одягу і взуття під час спеціально організованих занять

Перед тим як приступити до навчання надягання одягу, необхідно проговорити з дитиною про частини тіла, зокрема про рукита ноги.

Ці уявлення формувалися у дітей на заняттях, спрямованих на формування уявлень про себе. Педагог запитує дитину: «Покажи, де у тебе руки, ноги?». Якщо дитина показати самостійно не може, то педагог допомагає їй. Обов'язково треба домогтися того, щоб дитина самостійно або спільно з дорослим показувала своєю рукою свої руки і ноги. Це необхідно для формування кінестетичного зв'язку «рука-нога». Після відповіді дитини їй показують 2 предмета (штани, футболку).

Дитині задають питання: «Покажи, де штани, покажи, де футболка». Якщо дитина самостійно не може відповісти, то педагог їй допомагає.

Після цього педагог приступає до навчання надягання штанів.

Спочатку дитину навчали надягати короткі штани або шорти на резинці, оскільки надягати їх легше, ніж довгі. Якщо штани застібаються на гудзики, кнопки або блискавку, педагог розстібає їх сам.

Педагог спонукає дитину сісти, щоб надіти штани на ноги, і вставати, щоб натягнути їх.

Педагог працює над кожним з перерахованих нижче кроків, допомагаючи дитині все менше і менше, до тих пір поки вона не зможе успішно впоратися з ним без фізичної допомоги дорослого під час чотирьох або п'яти занять. Після цього педагог переходить до наступного кроку.

Коли дитина сидить, педагог одягає штанини на обидві її ноги, а потім попросить дитину встати (якщо дитина не встає на прохання педагога, то педагог сам піднімає дитину, при цьому коментує свої дії). Після педагог натягує штани до стегон. Потім поміщає руки дитини з двох сторін на пояс штанів великими пальцями всередину. При цьому каже: «Натягніть штанці!» І кладе свої руки на її, допомагає їй натягнути штани до поясу. Потім каже: «Молодець! Ти надів штанці! ».

Педагог надягає на дитину штани, натягнувши їх до середини стегон. Потім поміщає руки дитини з двох сторін на пояс штанів великими пальцями всередину і каже: «Натягни штанці!». Поклавши свої руки на руки дитини,

допомагає їй натягнути штани до стегон. Потім дає дитині можливість самій натягнути їх до талії. При цьому каже: «Молодець! Ти надів штанці!».

Далі педагог допомагає дитині надіти штанці спочатку до колін, а потім до щиколоток, даючи можливість дитині самостійно закінчити процес з надягання штанів.

Після цього педагог сідає поруч з дитиною і надягає їй калошу на одну ногу. Для цього педагог поміщає руки дитини на штани і, поклавши зверху свої руки, каже: «Одягни штанці!». Далі педагог допомагає дитині надіти другу штанину. Потім педагог спонукає дитину встати і всі інші дії виконати самостійно. Потім педагог хвалить дитини.

Коли дитина сидить, педагог поміщає руки дитини на штани і каже: «Одягни штанці!». При цьому педагог допомагає дитині надіти першу калошу. Прибирає свої руки і дає дитині можливість самостійно здійснити всі інші операції. Коли дитина навчиться робити цю останню дію, це буде означати, що навичка засвоєна і тепер дитина зможе надягати штани без сторонньої допомоги, якщо педагог їй їх дасть.

Навчання надягання футболки

Для навчання краще за все взяти зручну футболку.

Спочатку педагог одягає футболку дитині сам до тих пір, коли її треба надіти на тулуб. У цей момент педагог в свої руки бере руки дитини і надягає футболку, при цьому говорить: «Ти одягаєш футболку!».

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині зручна його допомога. Згодом допомога педагога стає все менше і менше. Після того як дитина буде здійснювати цю дію самостійно, переходять до наступних.

Педагог надягає футболку на дитину до того моменту, коли треба буде просунути руку в рукав. Одну руку педагог сам просовує в рукав, іншу – разом з дитиною. Для цього педагог бере руку дитини в свою руку і просовує її в рукав, при цьому говорить: «Ти одягаєш футболку!». Після того як

дитина разом з педагогом просунула руку в рукав, дитина повинна самостійно натягнути футболку на тулуб.

Далі педагог проробляє з дитиною все те ж саме, що описано вище, але прибирає свої руки тоді, коли дитині потрібно буде безпосередньо проштовхнути руку в рукав, даючи можливість дитині самостійно проштовхнути руку в рукав і надіти футболку на тулуб.

Далі педагог прибирає свої руки відразу, як тільки одну руку просунули в рукав, даючи дитині можливість самостійно просунути іншу руку в рукав. Решта дії дитина робить самостійно.

Далі педагог навчає дитину просовувати іншу руку в рукав точно так, як описано вище.

Після того як дитина самостійно навчилася просовувати руки в рукав і натягувати футболку на тулуб, приступають до наступних дій.

Педагог надягає футболку на дитину до того моменту, як треба буде просунути голову через горловину. Далі педагог в свої руки бере руки дитини, і вони разом просовують голову через горловину. При цьому педагог говорить: «Ти одягаєш футболку!». Потім допомогу педагога стає менше, дається можливість дитині самостійно просунути голову через горловину. Після того як дитина самостійно буде здійснювати цю дію, приступають до наступного.

Педагог в свої руки бере руки дитини, разом вони беруть футболку і натягують її на тулуб. Після цього педагог прибирає свої руки, даючи дитині можливість самостійно просунути голову через горловину, просунути руки в рукава і надіти футболку на тулуб. При цьому педагог говорить: «Ти одягаєш футболку!».

Далі дитина самостійно виконує всі дії з надягання футболки, якщо педагог дає їй футболку. При необхідності педагог надає допомогу. При цьому педагог говорить: «Молодець! Ти одягнув футболку!».

Навчання взування черевиків

Педагог спочатку самостійно взуває дитину.

Після того, коли дитина буде готова до співпраці, педагог переходить до наступних дій.

Педагог сам взуває дитину до тих пір, коли треба проштовхувати ступню в черевик, після того як педагог натягнув задник па п'ятку. При цьому педагог говорить: «Ти взуваєш черевик!».

Ця послідовність відпрацьовується до тих пір, поки педагог не відчує, що дитині зручна його допомога. Згодом допомога педагога стає все менше і менше. Після того як дитина буде здійснювати цю дію самостійно, переходять до наступних.

Педагог в свої руки бере руки дитини, беруть черевик в руки, засовують в черевик пальці дитини, далі педагог прибирає свої руки, даючи дитині можливість самостійно натягнути задник черевика на п'яту (при цьому можна вчити дитину використовувати вказівний палець), проштовхнути ступню в черевик і взувати черевик. При цьому педагог говорить: «Ти взуваєш черевик!».

Це найважчий крок, тому, можливо, дитина зможе перейти до наступного кроку тільки після тривалого відпрацювання цього кроку.

Після того як дитина навчилася самостійно вищеописаним діям, педагог прибирає свої руки тоді, коли треба проштовхнути пальці ноги в черевик, даючи можливість дитині самостійно надіти черевик. При цьому педагог говорить: «Молодець! Ти взув черевик! ».

Далі педагог дає черевик дитині, а дитина самостійно одягає його. При необхідності педагог допомагає дитині. При цьому педагог говорить: «Молодець! Ти взув черевик! ».

Наступним етапом дитина повинна самостійно взяти черевик і надіти його. Педагог при необхідності допомагає дитині, кажучи: «Молодець! Ти взув черевик! ».

Під час навчання надягання взуття блискавка на черевиках (якщо вона є) розстібається педагогом. Тільки після того як дитина самостійно навчиться взуватися, її навчають розстібати блискавку.

Формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю відбувається недостатньо ефективно, якщо процес навчання базується тільки під час педагогічної корекції, адже в цьому випадку отримані навички ізольовані та нефункціональні від соціальних ситуацій, які виникають кожного дня. Відповідно, окреслена категорія дітей не в змозі використовувати їх в умовах повсякденного життя, тому в процесі корекційної роботи чергувалось виконання навчальних завдань і вправ з використанням повсякденних ситуацій, що дозволило переносити навички, які формувались, в різні побутові ситуації.

У межах цієї програми ми використали комплекси дидактичних ігор та вправ, методику PECS, які були спрямовані на формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю (додаток Г, Д).

3.2 Методичні рекомендації для педагогів та батьків дошкільників з помірною розумовою відсталістю з формування навичок самообслуговування

Сучасна наука підкреслює пріоритет сім'ї у вихованні дитини, що проявляється в багатомірності форм впливу, в їх безперервності й тривалості, в діапазоні цінностей, які засвоює дитина дошкільного віку. Саме взаємодія у педагогічному процесі сім'ї і дошкільного навчального закладу здатна здійснювати корекційний вплив та формувати особистість дитини, активізувати її потенціал. Педагоги та батьки, об'єднані у своїй діяльності, діючи в інтересах дитини, створюючи для неї належні умови можуть досягти значних успіхів у навчанні та вихованні дитини з особливими потребами в цілому.

Взаємодія батьків і педагогів дошкільних навчальних закладів на сучасному етапі залишається об'єктом досліджень та дискусій. Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку сім'ї і дитячого садка у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової,

В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути, Л. Ханзерук.

Спираючись на дані, які були отримані під час проведення окресленого дослідження в його констатувальній частині, потрібно зауважити, що діти з помірною розумовою відсталістю вступають в дошкільний навчальний заклад безпорадні в навичках самообслуговування, і цей факт обумовлюється рядом причин: відсутністю організованого режиму дня в сім'ї; неадекватністю форм спілкування та взаємодії матері зі своєю дитиною; домашній підбір іграшок, який не забезпечує умов для формування провідної ігрової діяльності, не задовольняє ігрові потреби дитини, не викликає інтересу до запропонованої іграшки і дій з нею, не формує спрямовані емоції по відношенню до близького дорослого і потребу в спілкуванні з ним. Нерозуміння близькими дорослими ролі комплексного підходу до виховання і розвитку дитини з розумовою відсталістю посилює неадекватність поведінки дитини в побуті, ускладнює її звернення до близького дорослого жестом або словом, затримує появу у неї самостійних дій та інше.

Виходячи з вище сказаного, існує об'єктивна необхідність проведення цілеспрямованої роботи з батьками з питань формування навичок самообслуговування дитини з метою розширення їх педагогічної компетентності. Це обумовлює пошук шляхів та методів використання сімейного навчання та виховання з метою формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Отже, процес формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю буде ефективним, якщо:

- батьки усвідомлюють важливість значення процесу формування навичок самообслуговування і працюють комплексно, отримані під час занять з педагогами навички переносяться в діяльність дитини вдома;
- процес формування навичок самообслуговування відбувається з урахуванням особливостей розвитку дитини з порушеннями інтелекту, «зони

найближчого розвитку» і обов'язково базується на основі провідної діяльності дитини, з поступовим ускладненням самообслуговуючої діяльності;

- батьки у співпраці зі спеціалістами працюють над поетапним формуванням навичок самообслуговування: починаючи від налагодження спілкування з дитиною, стимуляції розвитку когнітивної, мовленнєвої, діяльнісної сфери переходячи безпосередньо до формування навичок самообслуговування, які є елементарною трудовою діяльністю дошкільника з помірною розумовою відсталістю.

Формування у дітей навичок самообслуговування передбачає реалізацію таких завдань:

- виховання у дітей інтересу до оточуючих людей, предметів та іграшок;
- створення ситуацій, що дозволяють дитині проявити і розвинути свої індивідуальні здібності;
- формування мовлення та дрібної моторики руки, спрямовані на засвоєння навичок самообслуговування;
- навчання дій з предметами побуту, посуду, одягу та взуття.

Провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра, тому навчання дошкільників з помірною розумовою відсталістю повинно спиратись на дидактичну гру, яку використовують як самостійну форму організації навчання, так і частину заняття.

При формуванні навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю використання дидактичних ігор є необхідною умовою пояснення дитині навчального матеріалу. Всі використані ігри можна поділили на три категорії: дидактичні, сюжетно-рольові та ігри для розвитку моторики руки.

При формуванні навичок самообслуговування основну роль повинні виконувати дидактичні ігри та спеціальні вправи в повсякденних режимних

моментах. Заняття з формування навичок самообслуговування повинні включати наступні етапи:

- створення позитивно-емоційного ставлення до навички;
- гра з лялькою або іншими іграшками (обігравання навички з персонажем);
- демонстрація дії педагогом (показ на собі і коментуванні кожної дії);
- спільні дії дорослого з дитиною;
- дії дитини по наслідуванню діям дорослого;
- самостійні дії дитини (планування своєї діяльності, коментування поетапності виконання дій самою дитиною).

З метою оволодіння дітьми конкретними навичками самообслуговування проводяться різні види занять.

Перший вид занять проводиться для відпрацювання тих рухів рук і дрібної моторики пальців, які необхідні для виконання предметних дій, що входять до складу різноманітних навичок. Так, наприклад, для успішного оволодіння правильним користуванням ложкою необхідний розвиток згинальних і розгинальних рухів долоней руки. Разом з тим, ці рухи, як правило, у дітей з помірною розумовою відсталістю своєчасно не формуються, тому наводиться цілий ряд занять, спрямованих на розвиток цих рухів. Доцільно використовувати пальчикові ігри для розвитку моторики руки дитини з помірною розумовою відсталістю на кожному занятті з формування навичок самообслуговування (додаток Г).

Другий вид занять спрямований на створення у дітей позитивного ставлення до навички. При цьому важливо, щоб діти зрозуміли значення цієї навички і захотіли нею опанувати.

Третій вид занять спрямований на аналіз послідовності виконання навички, на розуміння і значення кожного етапу дії. Тут дуже важливо розділити дію на етапи, звернути увагу дітей на кожен етап, показати, що послідовність їх не може змінюватися. Як приклад розглянемо, який ряд

послідовних дій необхідно виконати дитині, щоб вимити руки. Перш за все, треба засукати рукава; потім відкрити кран; намочити руки; взяти мило; підставити руки з милом під струмінь води і намочити мило. Потім намити долоні, розтерши мило до отримання піни; покласти мило; розтерти мило круговими рухами по всій поверхні рук; підставити руки під струмінь; круговими рухами змити мило з долонь і тильного боку рук; злегка обтрусити воду з рук; закрити кран. Відтворення всіх етапів дії при митті рук вимагає від дитини з помірною розумовою відсталістю високого рівня сприйняття, наслідування дій дорослого і розвитку дрібної моторики рук.

Але так як особливості розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю не дозволяють самостійно сприйняти склад дії при митті рук, її навчають цьому поетапно. При цьому кожен дію дорослий показує і словесно позначає.

Як показало констатувальне дослідження діти з помірною розумовою відсталістю мають значні недоліки в розвитку мовлення: загальний недорозвиток мовлення, нерозуміння зверненого мовлення, відсутність комунікативних навичок. Тому з метою стимуляції окреслених навичок у дітей із помірною розумовою відсталістю, окрім звичних методів і прийомів слід застосовувати і нетрадиційні форми та методи на невербальному рівні, зокрема, спілкування за допомогою альтернативної комунікації PECS.

PECS (picture exchange communication system) – система спілкування за допомогою обміну картками, яка була розроблена як метод альтернативного спілкування для осіб із розладами аутистичного спектра.

PECS не є стандартизованою методикою із суворо визначеними правилами. Це – основа формування мотивації до спілкування в дитини та вироблення навичок користування засобами альтернативної комунікації.

Використанням PECS пробуджують і розвивають когнітивні можливості дітей, стимулюють і активізують їх діяльність, в тому числі і комунікативну. Опора на «графічне» мовлення допомагає становленню

імпресивного мовлення дітей, що в свою чергу створює сприятливі передумови для формування експресивного мовлення.

Використанням PECS передбачає певну етапність:

- фізичний обмін картками: навчання обмінюватись картками з педагогом та однолітками;
- передача карток в просторі;
- навчання розпізнавання зображення на картках;
- навчання складання речень з карток;
- навчання відповідати на прості питання за допомогою карток;
- навчання робити коментарі за допомогою карток.

При введенні дитини в світ карток PECS необхідно впевнитися в тому, що дитина може співвідносити реальний предмет з його зображенням.

Щоб полегшити процес входження в світ зображень, на стінах приміщень, де перебуває дитина, розвішуються плакати із зображенням різних предметів, видів діяльності тощо. Таким чином, дитина з помірною розумовою відсталістю з допомогою дорослого вчиться співвідносити реальні предмети з їх зображеннями.

Використання карток PECS належить до наочних методів навчання. Особливістю їх є те, що вони тісно пов'язані зі словесними засобами і практичною діяльністю дітей.

Наочні методи навчання сприяють переведенню образів у знакові форми, предметно-наочних значень – в ідеальні, тобто у слово, в думку. Адже діти дістають можливість пізнавати суть сприйнятих наочно об'єктів, встановлювати між ними внутрішні зв'язки, а потім словесно відтворювати це у власному мовленні. Картки PECS забезпечують предметне співвідношення понять, теоретичних положень, що допоможе дітям з помірною розумовою відсталістю краще сприйняти і засвоїти навчальний матеріал, сприятиме розвитку зв'язного мовлення та розумінню дітьми малодоступних абстрактних компонентів словесного спілкування на основі їх предметного співвідношення. При цьому слід враховувати, що кількість

карток, які вводяться, і темп їх засвоєння дитиною добираються дорослими відповідно рівня її інтелектуального розвитку, можливостей засвоєння знань.

Доцільно давати наступні завдання:

- пошук об'єктів (добери предмет за зразком, знайди предмет на малюнку, впізнай тінь, знайди за контуром та ін.);
- об'єднання предметів (утвори пари, назви одним словом, забери зайвий предмет та ін.);
- групування предметів (групування за заданою ознакою: колір, форма, величина);
- групування об'єктів (розклад за зразком, знайди місце в рядку, розклади послідовно зображення та ін.);
- впорядкування перетворення об'єктів (складання предметів з частин, розрізні малюнки, доповни контур, з'єднай точки, з букв склади слова та ін.);
- найменування об'єктів (вибери за словом, познач цифрою кількість предметів та ін.)

Наступним етапом роботи є перехід дорослого від демонстрації зображень окремих предметів і дій, від встановлення зв'язку між реальним зображенням до створення тематичних стендів (розклад дня, санітарно-гігієнічні навички).

Навчання дитини самостійно вибирати потрібну картку із серії запропонованих виступає наступним етапом. У неї формується здатність вибудовувати логічний ряд, що представляє собою певний план дій.

Використання невербальних засобів комунікації в умовах спрямованого системного педагогічного впливу стимулює виникнення і розвиток усного мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю, допомагає дитині візуалізовувати порядок дій під час формування певної навички.

Особливий ефект досягається від використання карток PECS на заняттях для складання послідовності дій. Дорослий розміщує на набірному

полотні серію малюнків у певній послідовності порядку дій. Наприклад «Миття рук» (кран, руки, мило, руки під струменем води, кран, рушник). Дорослий показує картку та дію, яку потрібно виконати. Малюнок кріпиться на дошці. Кожній наступній дії для виконання навички відповідає певний малюнок. Розмістивши послідовно ілюстрації, діти дістають картинний план «Миття рук». Вони засвоюють, що кожна дія виконується у певній послідовності (рис. 3.1).

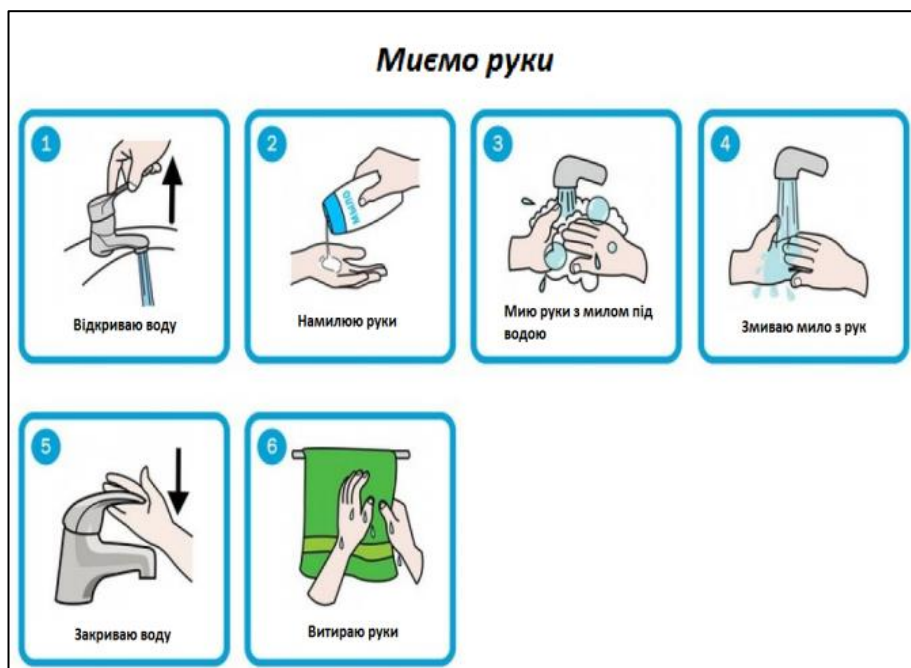


Рис.3.3 Картинний план миття рук

Наступне завдання більш складніше, і дається дітям тільки тоді коли вони добре виконують попереднє завдання.

Складання послідовності дій – цей вид роботи вимагає наявності двох примірників серії сюжетних малюнків. Одна група малюнків демонструється дітям, а друга покладена на підставну дошку. Діти уважно розглядають малюнки, що демонструються. Вони пригадують, що кожна дія виконується у певній послідовності. Дорослий відбирає з серії малюнків початок певної дії. Малюнок виставляється на дошці. Дорослий запитує дітей, про що можна повести далі розповідь, який малюнок буде наступним. Діти шукають потрібний малюнок і виставляють його на дошці. Такий вид завдань сприяє

закріпленню у свідомості дітей знань про структуру виконання навички, формує самоконтроль щодо дотримання послідовності під час виконання дій.

Важливим елементом використання карток PECS є їх функціональність, тобто можливість застосування у випадку необхідності. Формування вмінь користуватись PECS допомагає дитині задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети. Картинні плани були розроблені нами для формування різних навичок самообслуговування (додаток Д).

Отже, при використанні методики PECS під час проведення занять з дітьми із помірною розумовою відсталістю відбувається розширення словникового запасу, накопичення максимальної кількості символів для ініціації спілкування та навчання, активізації і розвитку когнітивної сфери дитини і формування передумов для становлення вербальної мови та виконання практичної діяльності. Методика PECS покликана навчити дитину самостійно ініціювати та вступати в комунікацію з іншими людьми, є ефективним засобом розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності дитини.

Застосування та використання вище зазначених методик, форм і методів роботи на заняттях та вдома дозволить ефективно формувати навички самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Побудова системи роботи з використанням окресленого підходу можлива за умови конструктивного контакту і співробітництва з батьками, оскільки основною метою користування цієї формою роботи є можливість виведення її використання за межі занять у групі і застосовування її в інтерактивному режимі. Вона виступає ефективним способом покращення життєдіяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечує розуміння суб'єктами один одного як і у випадках відсутності мовлення, так і при недостатній його сформованості.

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери починають відчувати життєву значущість спілкування під час самообслуговуючої діяльності.

Розширюються можливості для установлення контактів, для вираження своїх почуттів, емоцій, переживань, потреб і бажань і, що не менш важливо, викликає у них позитивне ставлення до соціуму.

Таким чином, спільна робота педагогів та батьків дає можливість підвищувати рівень сформованості навичок самообслуговування, що сприяє покращенню соціально-побутової орієнтації, а відтак позитивно впливає на засвоєння нею соціального досвіду, що є важливою умовою інтеграції дітей з порушеннями інтелекту в соціум.

3.3 Результати формувального етапу дослідження

Аналіз отриманих даних після проведення спеціально організованого навчання в експериментальних групах та їх порівняння з даними контрольних груп підтвердив ефективність експериментальної методики та доцільність педагогічних умов формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Ефективність запропонованої методики формування навичок самообслуговування була перевірена шляхом порівняльного аналізу стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю експериментальної та контрольної групи на різних етапах навчання. Методика дослідження стану сформованості навичок самообслуговування була аналогічною, використаній на констатувальному етапі дослідження. Отримані результати засвідчили доступність запропонованих у формувальному експерименті завдань та ефективність використаних засобів навчання.

Труднощі виникали в дітей під час виконання завдань, пов'язаних з практичною діяльністю, зокрема, одягання та роздягання, застібання блискавок та гудзиків.

У більшості дітей з контрольної групи першого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на середньому рівні – 60%, у 40% дітей – на низькому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому

та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на достатньому рівні у 60%, на середньому – 40% , на низькому та високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.2).

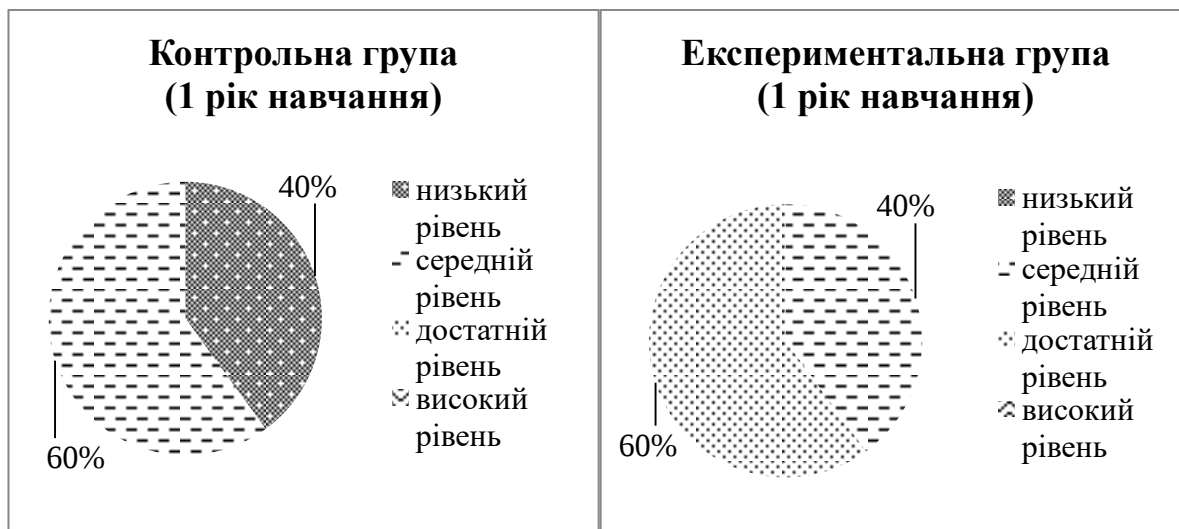


Рис. 3.2 Стан сформованості моторики рук в контрольній та експериментальній групах

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}},$$

де $\bar{x}$ – середнє арифметичне

D – дисперсія

n – кількість респондентів

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп першого року навчання у сформованості стану моторики рук ($t \approx 2,6375$, $p > 0,025$).

У половини дітей з контрольної групи другого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на середньому рівні – 50 % у іншій половині – на низькому – 50 % та у жодної дитини не сформовано на

достатньому та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на достатньому рівні у – 50 %, на середньому – 50 % , на низькому та високому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.3).

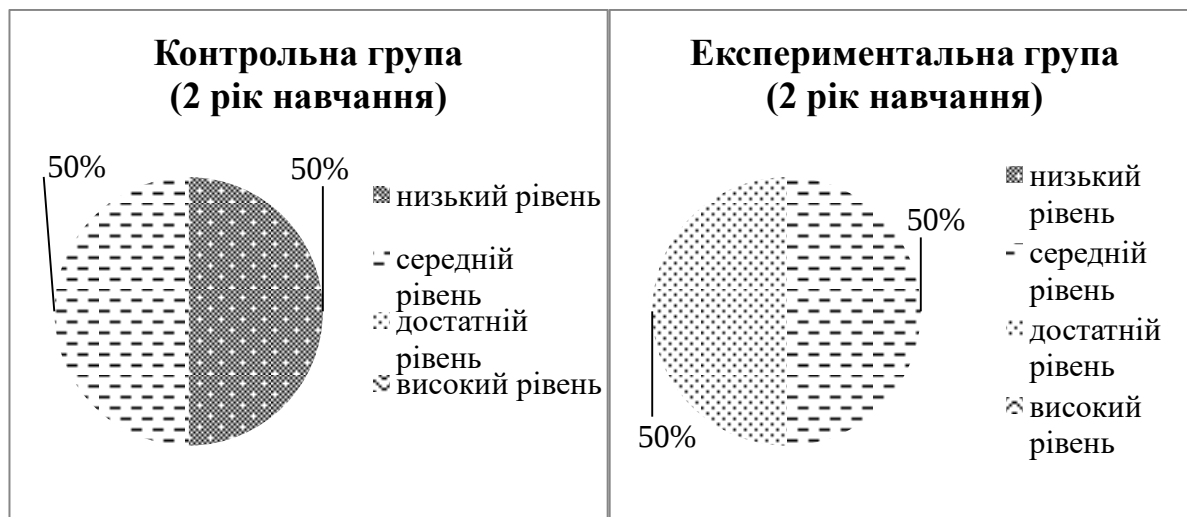


Рис. 3.3 Стан сформованості моторики рук в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп другого року навчання у сформованості стану моторики рук ($t \approx 2,9923$, $p > 0,025$).

У дітей з контрольної групи третього року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на середньому рівні у 43 %, у 43 % дітей – на достатньому та у 14 % – на низькому, та у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи третього року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на достатньому рівні у 29 %, на середньому – 57 % , на високому – 14% та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.4). Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між дітьми з контрольної та експериментальної груп третього року навчання у сформованості стану моторики рук ($t \approx 1,8909$, $p > 0,05$).

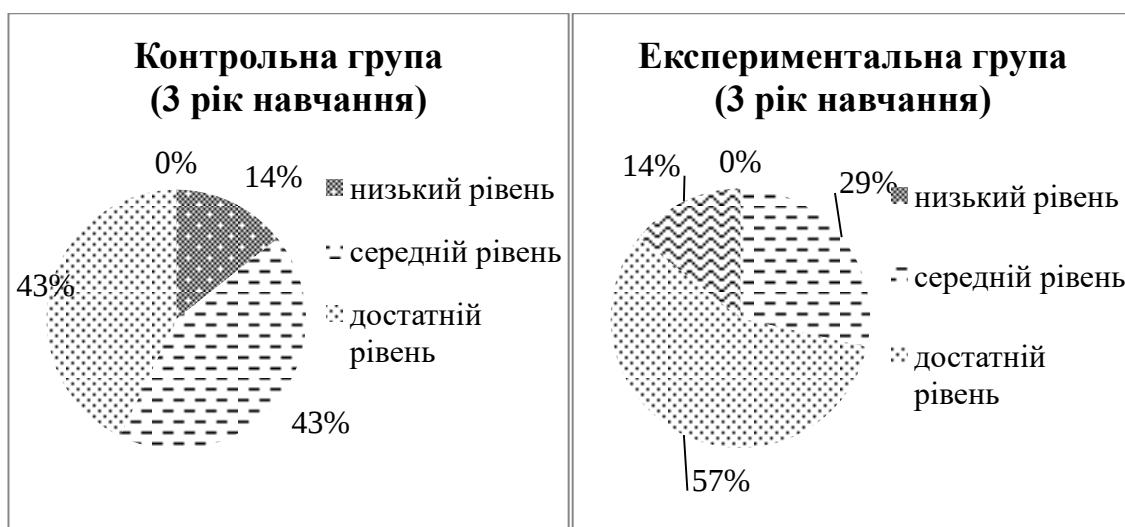


Рис. 3.4 Стан сформованості моторики рук в контрольній та експериментальній групах

У більшості дітей з контрольної групи четвертого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на достатньому рівні 57 %, у 43 % дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на низькому та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи четвертого року навчання сформованість стану моторики рук знаходяться на високому рівні у 43 %, на достатньому – 43 %, на середньому – 14 % та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.5).

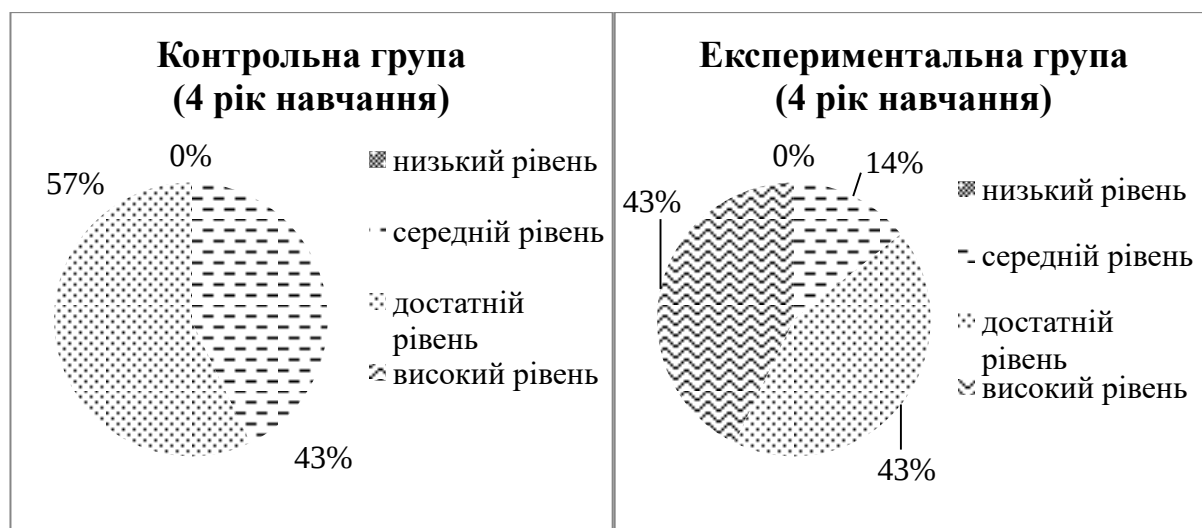


Рис. 3.5 Стан сформованості моторики рук в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп четвертого року навчання у сформованості стану моторики рук ($t \approx 2,3311$, $p > 0,025$).

У більшості дітей з контрольної групи першого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні 60 %, у 40 % дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на достатньому рівні у 60 %, на середньому – 40 %, на високому та низькому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.6).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп першого року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування ($t \approx 3,5559$, $p > 0,01$).

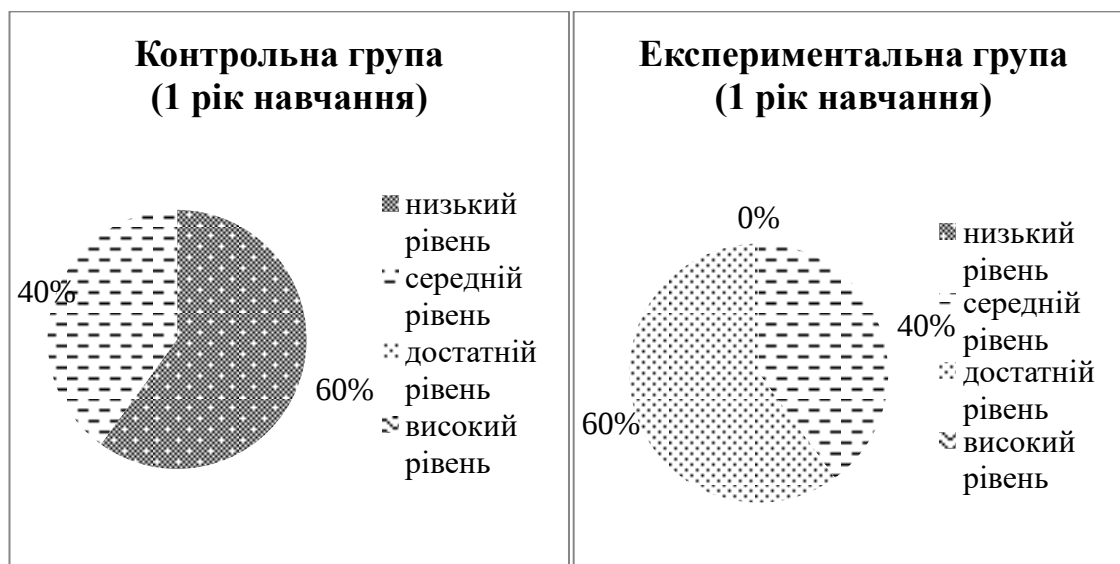


Рис. 3.6 Стан сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування в контрольній та експериментальній групах

У більшості дітей з контрольної групи другого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на низькому рівні (67%), у 33% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на достатньому та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на достатньому рівні у 50%, на середньому – 50% , на високому та низькому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис 3.7).

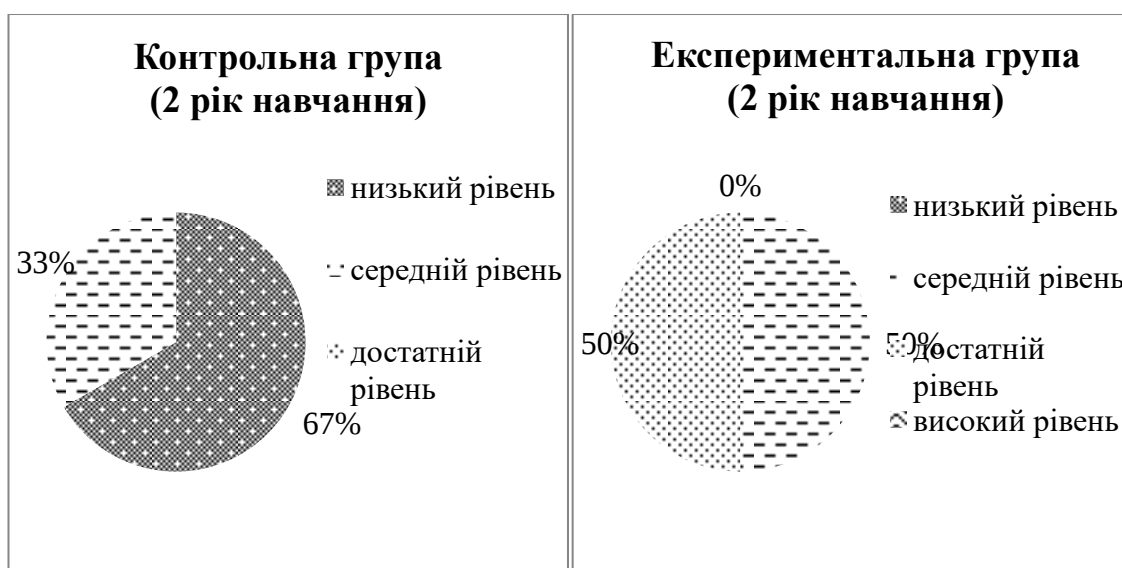


Рис. 3.7 Стан сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування в контрольній та експериментальній групах

У більшості дітей з контрольної групи третього року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на середньому рівні (57%), у 43% дітей – на достатньому, та у жодної дитини не сформовано на низькому та високому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи третього року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на достатньому рівні у

57%, на середньому – 29% , на високому – 14%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.8).

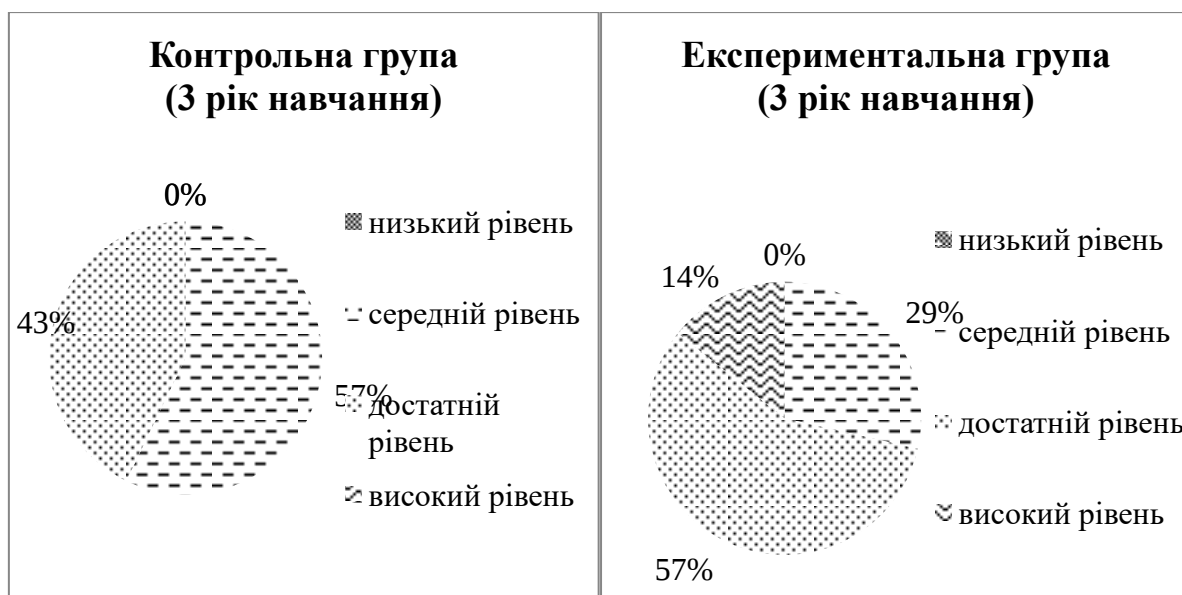


Рис. 3.8 Стан сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп третього року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування ($t \approx 1,9065$, $p > 0,05$).

У 43% дітей з контрольної групи четвертого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на достатньому рівні, у 43% дітей – на середньому, та у 14% - на низькому, у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи четвертого року навчання сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування знаходяться на достатньому рівні у 57%, на середньому – 14% , на високому – 29%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.9).

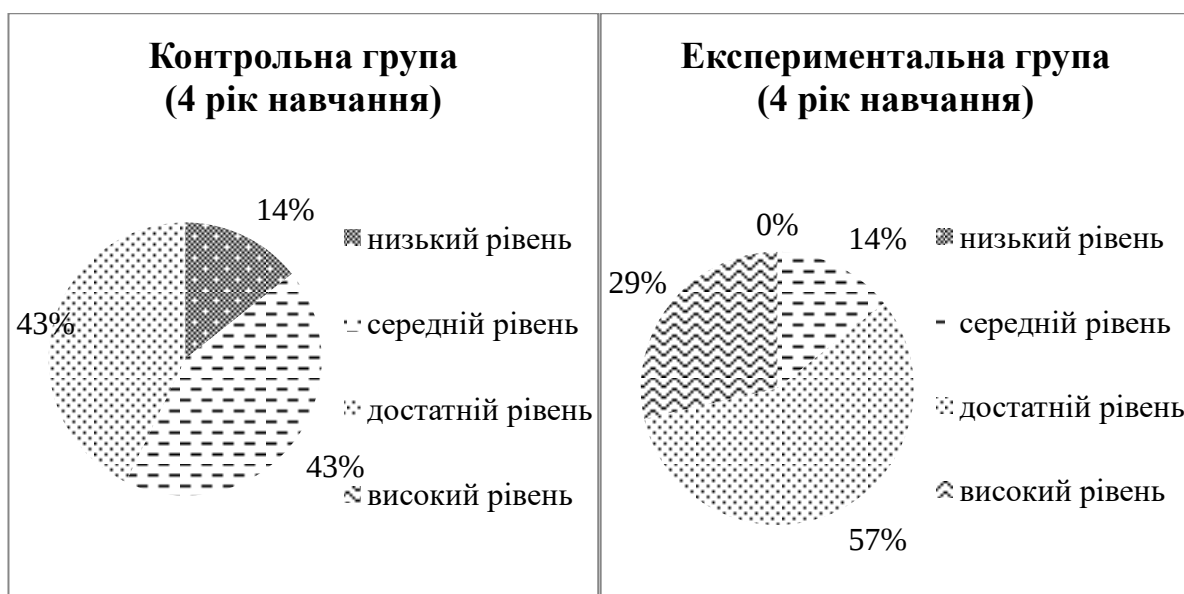


Рис. 3.9 Стан сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп четвертого року навчання у сформованості елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування ($t \approx 2,1919$, $p > 0,025$).

У більшості дітей з контрольної групи першого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на середньому рівні (60%), у 40% дітей – на низькому, у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на достатньому рівні у 80%, на середньому – 20%, та на низькому та високому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.10).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп першого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 3,5058$, $p > 0,05$).

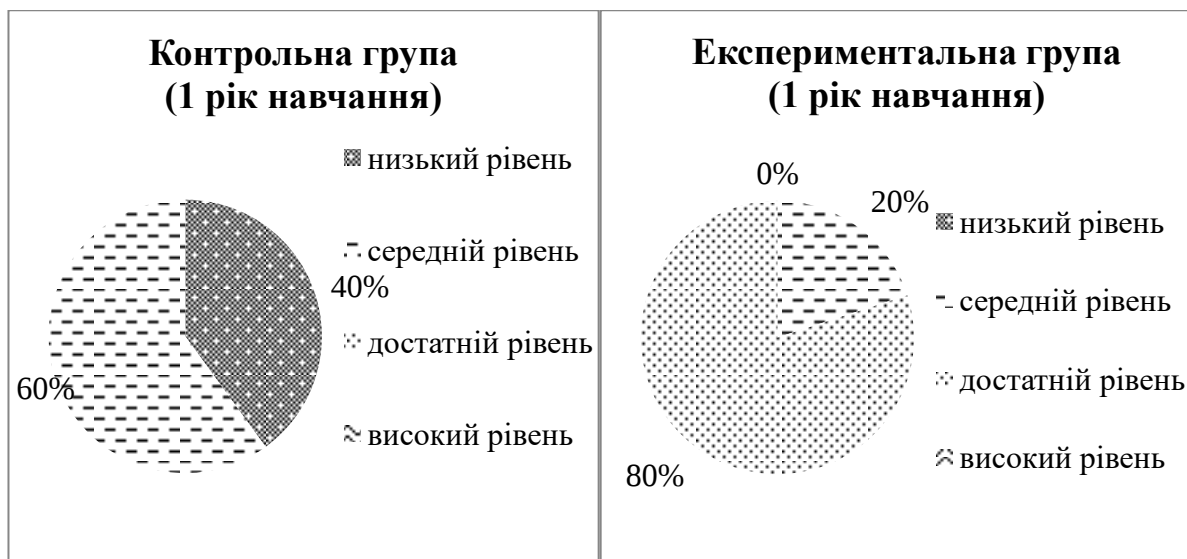


Рис. 3.10 Стан сформованості навичок прийому їжі в контрольній та експериментальній групах

У більшості дітей з контрольної групи другого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на середньому рівні (67%), у 33% дітей – на низькому, у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи другого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на високому рівні у 33%, достатньому – 50%, на середньому – 17%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.11).

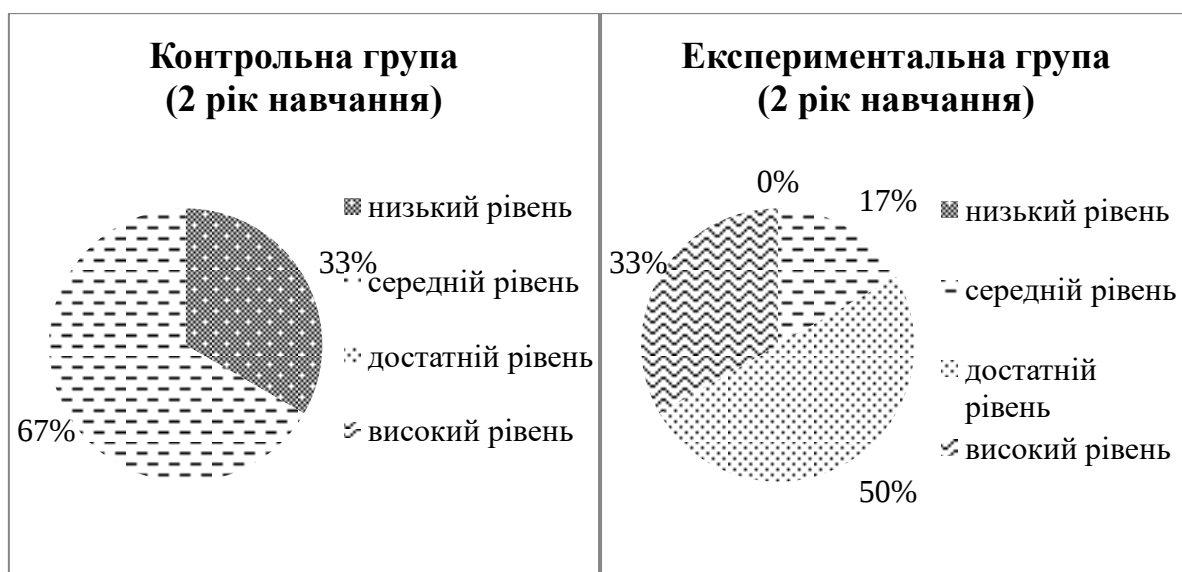


Рис. 3.11 Стан сформованості навичок прийому їжі в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп другого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 3,8041$, $p > 0,0025$).

У більшості дітей з контрольної групи третього року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на достатньому рівні (57%), у 43% дітей – на середньому, у жодної дитини не сформовано на високому та низькому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи третього року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на високому рівні у 29%, достатньому – 57%, на середньому – 14%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.12).

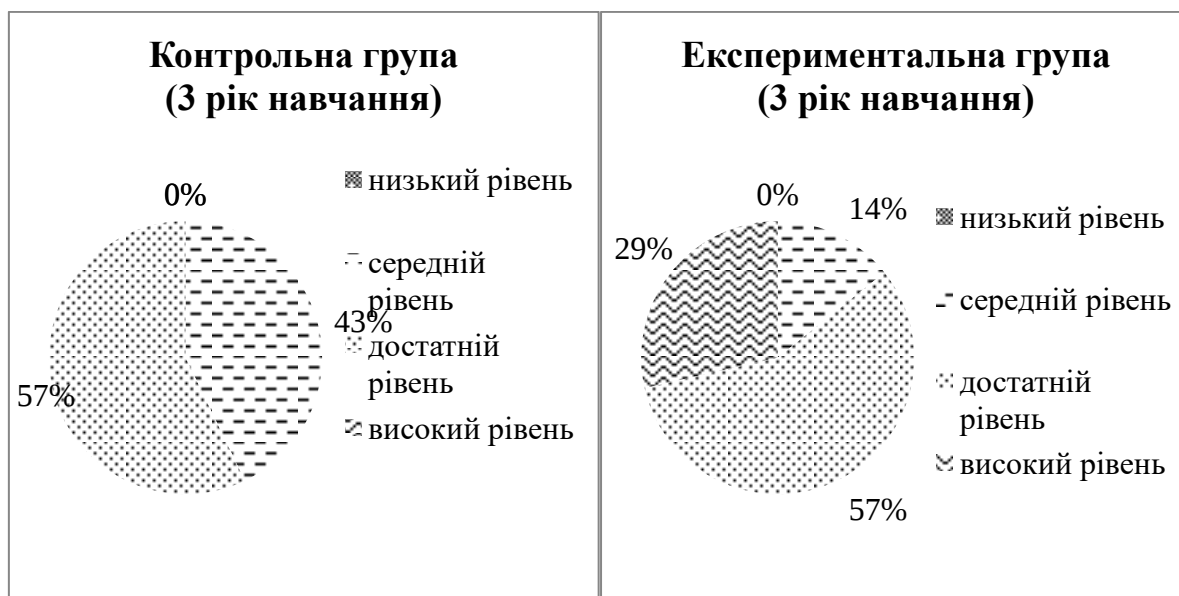


Рис. 3.12 Стан сформованості навичок прийому їжі в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики не виявило значущої розбіжності у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп третього року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 1,5639$, $p < 0,1$).

У більшості дітей з контрольної групи четвертого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на середньому рівні (57%), у

43% дітей – на достатньому, у жодної дитини не сформовано на високому та низькому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи четвертого року навчання сформованість навичок прийому їжі знаходяться на високому рівні у 43%, достатньому – 43%, на середньому – 14%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.13).

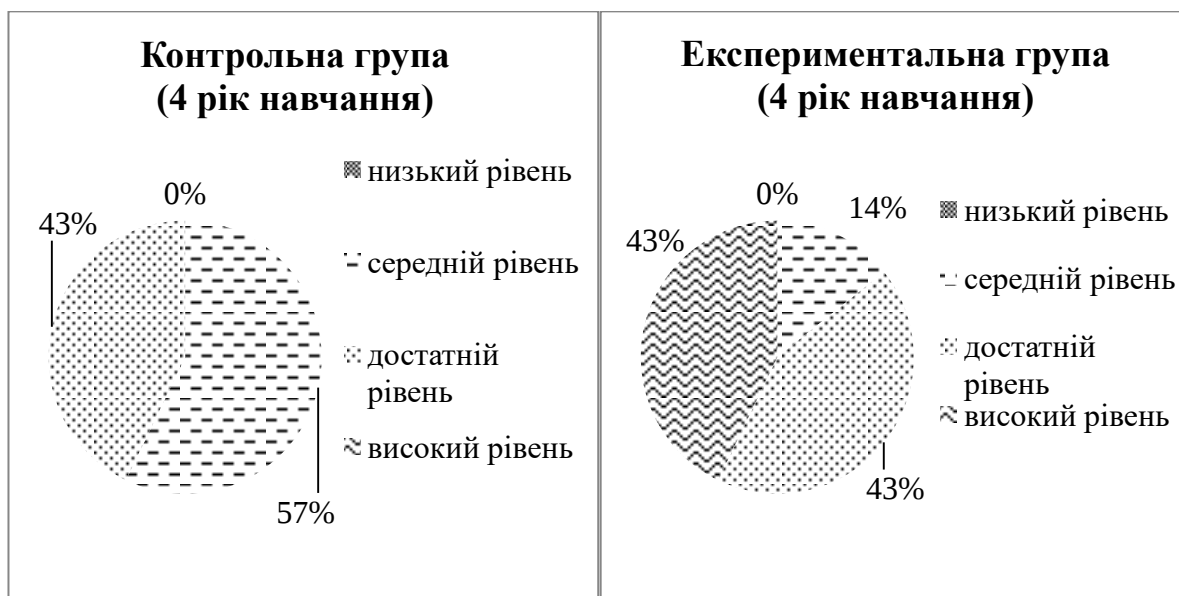


Рис. 3.13 Стан сформованості навичок прийому їжі в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп четвертого року навчання у сформованості навичок прийому їжі ($t \approx 2,6778$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з контрольної групи першого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на низькому рівні (60%), у 40% дітей – на середньому, у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на достатньому рівні у 60%, середньому – 40%, на низькому та високому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.14).

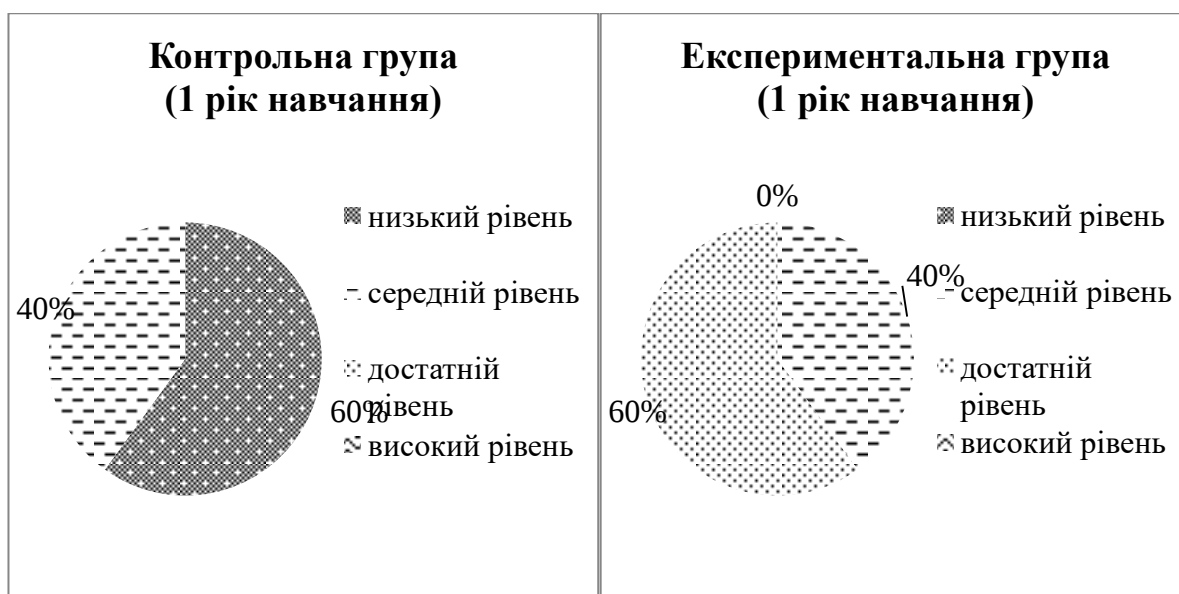


Рис. 3.14 Стан сформованості санітарно-гігієнічних навичок в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп першого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 3,2796$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з контрольної групи другого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на середньому рівні (83%), у 17% дітей – на низькому, у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи другого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на достатньому рівні у 67%, середньому – 33%, на низькому та високому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.15).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп другого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 2,744$, $p > 0,025$).

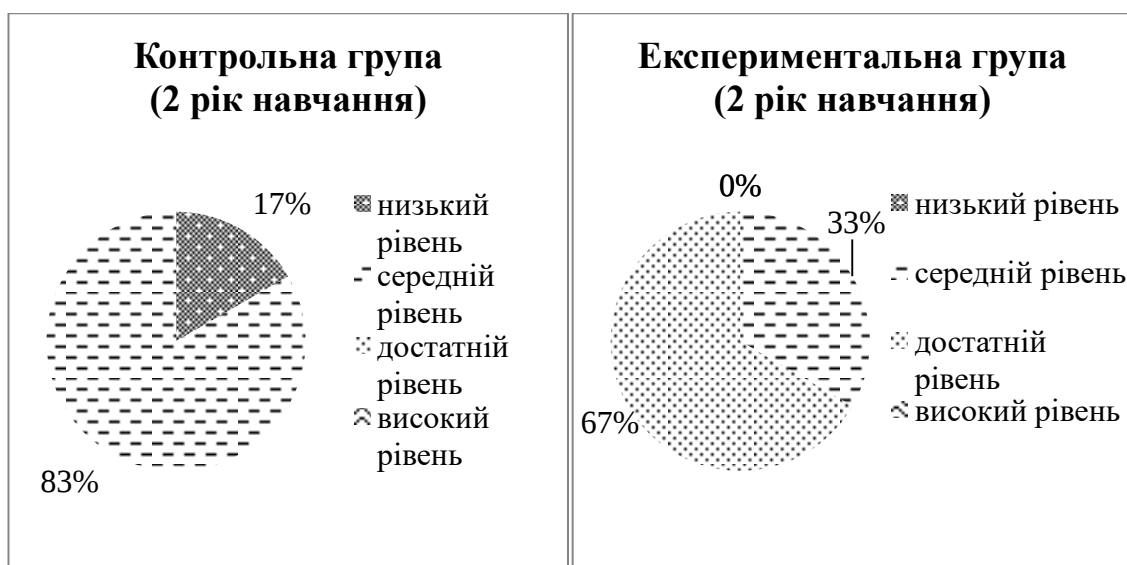


Рис. 3.15 Стан сформованості санітарно-гігієнічних навичок в контрольній та експериментальній групах

У 43% дітей з контрольної групи третього року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на достатньому рівні, у 43% дітей – на середньому, у 14% - на низькому, та у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи третього року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на високому рівні у 14%, достатньому – 72%, середньому – 14%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.16).

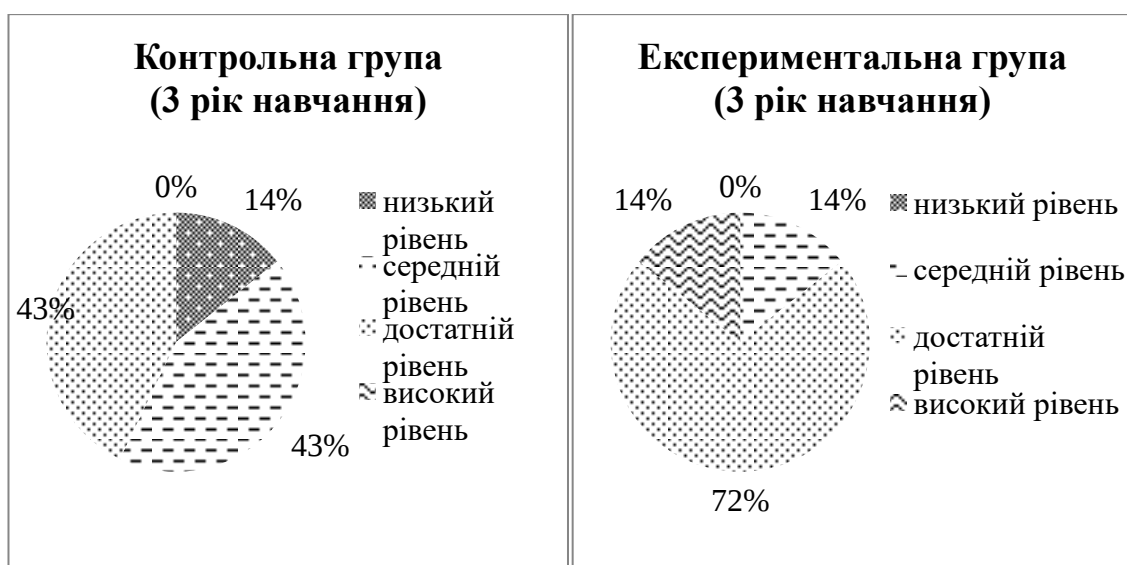


Рис.3.16.Стан сформованості санітарно-гігієнічних навичок в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп третього року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 2,327$, $p > 0,025$).

У більшості дітей з контрольної групи четвертого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на середньому рівні (57%), у 43% дітей – на достатньому, та у жодної дитини не сформовано на високому та низькому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи четвертого року навчання сформованість санітарно-гігієнічних навичок знаходяться на високому рівні у 43%, достатньому – 57%, на низькому та середньому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.17).

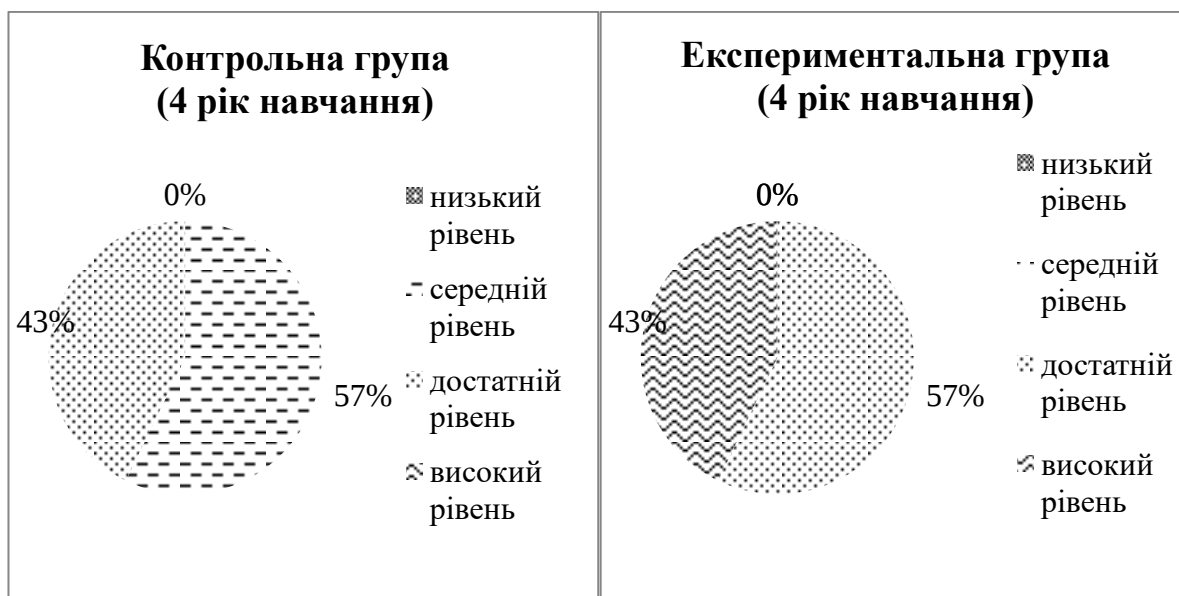


Рис. 3.17 Стан сформованості санітарно-гігієнічних навичок в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп четвертого року навчання у сформованості санітарно-гігієнічних навичок ($t \approx 3,4055$, $p > 0,005$).

У більшості дітей з контрольної групи першого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на низькому

рівні (80%), у 20% дітей – на середньому, та у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи першого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на достатньому рівні у 40%, середньому – 60%, на низькому та високому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.18).

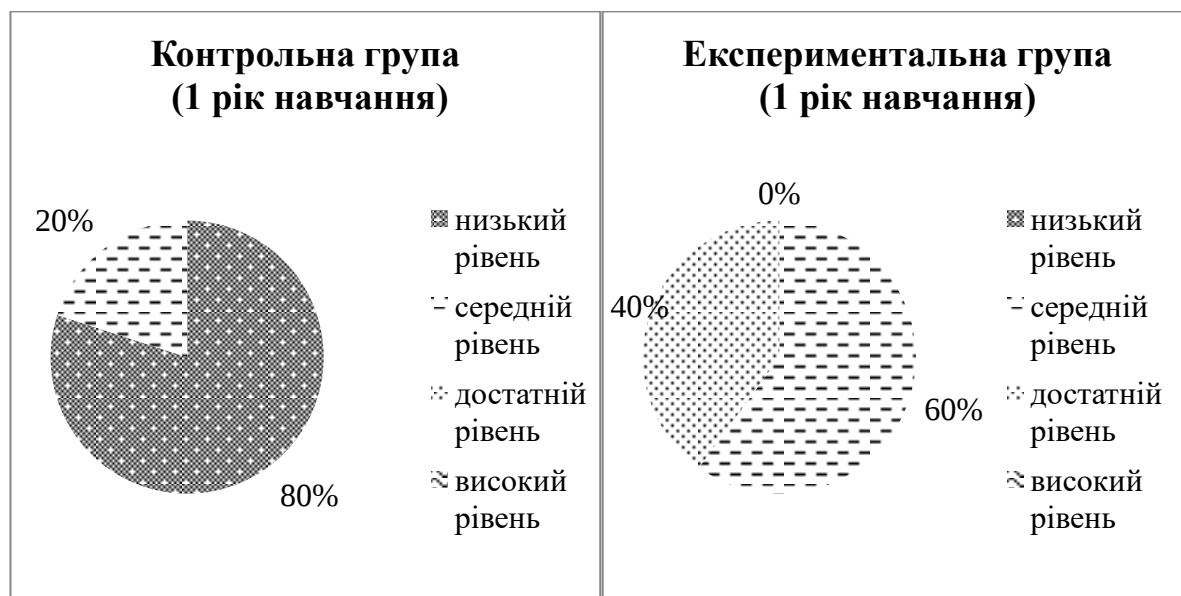


Рис. 3.18 Стан сформованості навичок одягання та роздягання в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп першого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 3,6188$, $p > 0,005$).

У більшості дітей з контрольної групи другого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на середньому рівні (67%), у 33% дітей – на низькому, та у жодної дитини не сформовано на високому та достатньому рівнях. А серед дітей з експериментальної групи другого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на достатньому рівні у 33%, середньому – 67%, на низькому та високому рівнях не сформовано у жодної дитини (рис. 3.19).

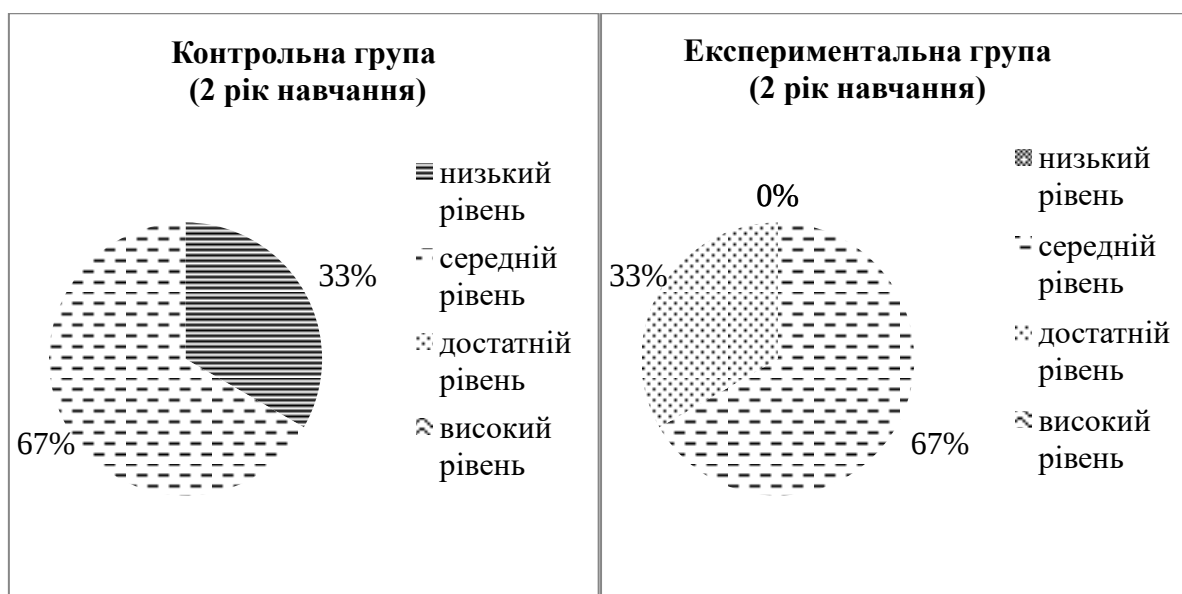


Рис. 3.19 Стан сформованості навичок одягання та роздягання в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп другого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 2,5903$, $p > 0,025$).

У 43% дітей з контрольної групи третього року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на середньому рівні, у 43% дітей – на низькому, у 14% - на достатньому, та у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи третього року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на високому рівні у 14%, достатньому – 57%, на середньому – 29%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.20).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп третього року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 3,1693$, $p > 0,005$).

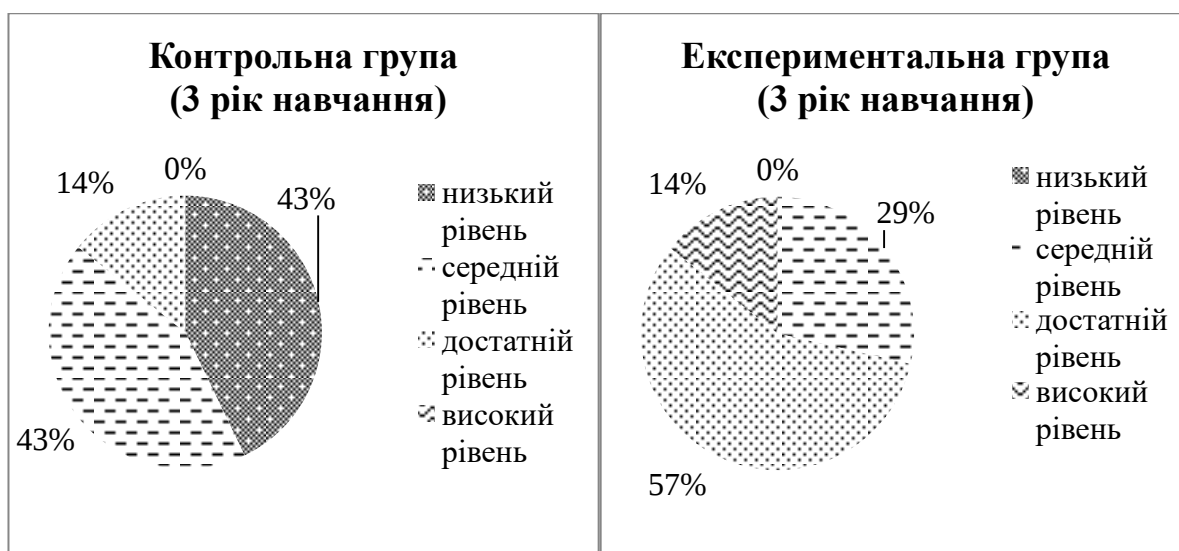


Рис. 3.20 Стан сформованості навичок одягання та роздягання в контрольній та експериментальній групах

У більшості дітей з контрольної групи четвертого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на середньому рівні (57%), у 29% дітей – на достатньому, у 14% - на низькому, та у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи четвертого року навчання сформованість навичок одягання та роздягання знаходяться на високому рівні у 29%, достатньому – 57%, на середньому – 14%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.21).

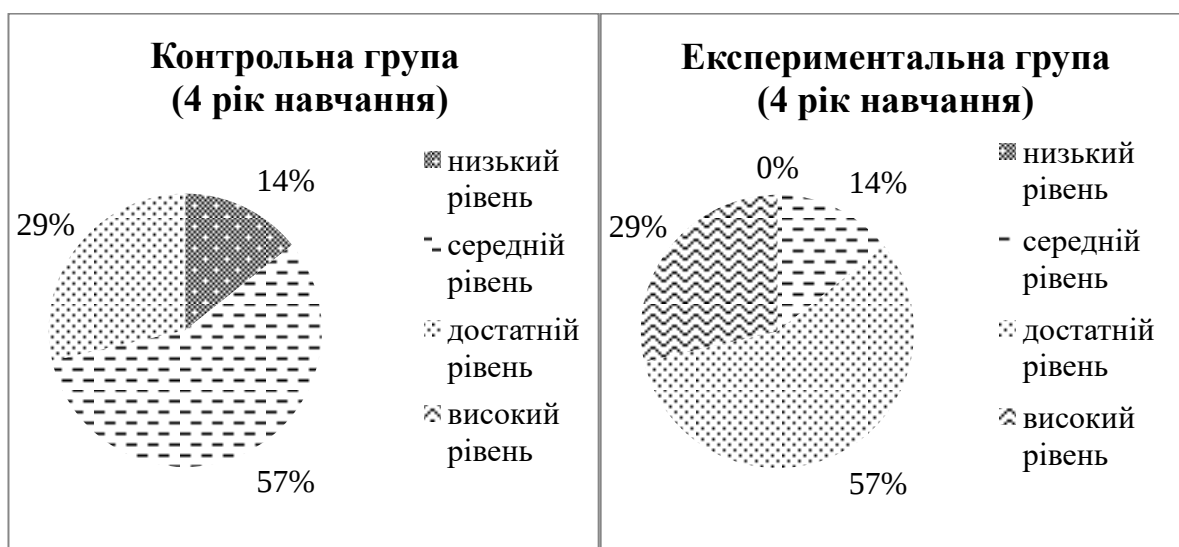


Рис. 3.21 Стан сформованості навичок одягання та роздягання в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп четвертого року навчання у сформованості навичок одягання та роздягання ($t \approx 3,0028$, $p > 0,01$).

У більшості дітей з контрольної групи сформованість навичок самообслуговування знаходяться на середньому рівні (48%), у 20% дітей – на достатньому, у 32% - на низькому, та у жодної дитини не сформовано на високому рівні. А серед дітей з експериментальної групи сформованість навичок самообслуговування знаходяться на високому рівні у 16%, достатньому – 52%, на середньому – 32%, та на низькому рівні не сформовано у жодної дитини (рис. 3.22).

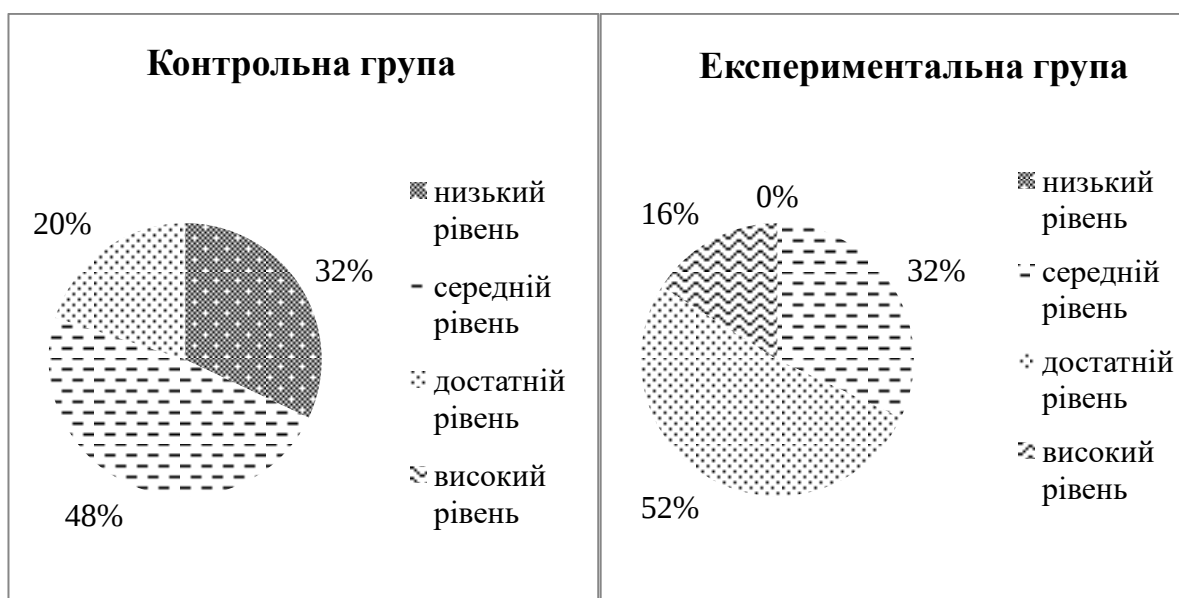


Рис. 3.22 Стан сформованості навичок самообслуговування в контрольній та експериментальній групах

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з контрольної та експериментальної груп у сформованості навичок самообслуговування ($t \approx 5,8659$, $p > 0,0005$).

Отримані результати засвідчили доступність запропонованих у формуальному експерименті завдань та ефективність використаних засобів навчання.

Труднощі виникали в дітей під час виконання завдань, пов'язаних з практичною діяльністю, зокрема, одягання та роздягання, застібання блискавок та гудзиків

Рівень сформованості навичок самообслуговування покращився в експериментальній групі загалом на 21,2%.

Аналіз отриманих результатів свідчить про динаміку формування навичок самообслуговування в дітей з експериментальної групи.

Разом з тим, слід відзначити, що формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю після проведення спеціально організованого навчання в експериментальних групах та їх порівняння з даними контрольних груп підтвердив ефективність експериментальної технології та доцільність розробленої моделі формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Результати експериментальних даних дозволили підбити підсумки корекційно-розвивальної роботи: в цілому, експериментальна робота за розробленою авторською технологією забезпечила зростання рівня сформованості навичок самообслуговування як в цілому, такі окремих компонентів зокрема.

У ході формувального експерименту простежується позитивна динаміка, яка виявляється у зростанні кількості дошкільників з помірною розумовою відсталістю, що мають більш високі рівні сформованості навичок самообслуговування.

Таким чином, експериментальні дані підтвердили ефективність розробленої і апробованої технології формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Висновки до третього розділу

Результати експериментального дослідження у його формувальній частині дозволяють зробити такі висновки.

1. Визначено теоретико-методичні засади педагогічної технології формування навичок самообслуговування, які репрезентує модель формування навичок самообслуговування у структурі збереженого потенціалу даної категорії дітей. Змістовна частина моделі включала основні підходи й принципи реалізації даної технології. Ця технологія базувалась на позиціях особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентісного та технологічного підходів, принципах всебічного розвитку і комплексного впливу на дитину, індивідуалізації і диференціації, систематичності та послідовності, де особистість дитини є вищою цінністю і знаходиться в центрі педагогічного впливу, постановкою чітких цілей та завдань, розробкою методичного забезпечення.

2. Розроблена і експериментально апробована педагогічна технологія передбачала алгоритм формування навичок самообслуговування, що визначав зміст і відповідні види діяльності педагогів у кожному блоці (когнітивному, мовленнєвому, діяльнісному). Компонентний принцип конструювання педагогічної технології забезпечив її мобільність, змістовну визначеність і комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст діяльності, специфічні прийоми й методи роботи. Експериментальна робота була реалізована в безпосередній взаємодії із дошкільниками помірно розумовою відсталістю у вигляді комплексу вправ та ігор.

3. Аналіз результатів експериментальної корекційно-розвивальної роботи підтвердив ефективність розробленої педагогічної технології формування навичок самообслуговування. Доведено, що експериментальна педагогічна робота з дошкільниками з помірно розумовою відсталістю мала загальнокорекційний ефект, оскільки сприяла формуванню навичок самообслуговування, створювала сприятливі умови для їх соціальної адаптації, інтеграції в соціум. Проведена експериментальна робота мала й суто спеціальний корекційний ефект, що проявився у вигляді позитивної динаміки у рівнях сформованості навичок самообслуговування.

4. Результати формувального експерименту продемонстрували наявність якісних змін у сформованості навичок самообслуговування після проведення корекційно-розвивальної роботи. У ході експерименту найбільш значущі відмінності виявилися в динаміці формування навичок. Після експерименту стали домінувати середній рівень і достатній рівень, з'явився високий рівень сформованості навичок самообслуговування.

5. Узагальнений аналіз сформованості навичок самообслуговування дітей з помірною розумовою відсталістю на початку експерименту та в кінці свідчить про те, що більшість дітей даної категорії показала позитивну динаміку розвитку: так, у дітей покращились навички прийому їжі, культурно-гігієнічні. Незначна кількість дітей з помірною розумовою відсталістю показала високий рівень сформованості навичок самообслуговування.

6. Методичні рекомендації для педагогів та батьків дітей з помірною розумовою відсталістю забезпечили створення сприятливого простору для закріплення набутих навичок вдома.

7. Аналіз даних експериментальної роботи свідчить про те, що в цілому запропонована педагогічна технологія забезпечує підвищення рівня сформованості навичок самообслуговування, що характеризується кількісними та якісними змінами.

Експериментальна апробація педагогічної технології формування навичок самообслуговування дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на активізацію когнітивної та моторної сфери, мовленнєвої діяльності та подолання й запобігання труднощів у подальшій адаптації дітей до навчальної діяльності, а саме трудової та соціалізації дитини в соціумі.

За підсумками результатів експериментальної роботи встановлено, що розроблена педагогічна технологія формування навичок самообслуговування дітей з помірною розумовою відсталістю є продуктивною й виступає

органічною складовою контексту загального розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю.

У ході формувального експерименту були досягнуті поставлені цілі й вирішені завдання проведеного дослідження.

Матеріали третього розділу висвітлені у статтях автора [209; 208].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічних літературних джерел свідчить про значний інтерес науковців та практиків до процесу формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Водночас чисельні теоретичні та емпіричні дані стосовно порушень формування навичок самообслуговування (механізмів, методик діагностики та корекції) у дошкільників з помірною розумовою відсталістю не містять інформації щодо особливостей формування даної діяльності з позицій алгоритму покрокових дій з урахуванням структури ураження (складного комплексу психомоторного, інтелектуального, мовленнєвого розладів) при помірній розумовій відсталості. В окремих наукових джерелах приділено увагу позитивному впливу навичок самообслуговування на психофізичний розвиток дітей з помірною розумовою відсталістю.

2. Розроблено методику діагностики сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Експериментально визначено стан сформованості означених навичок у дітей з помірною розумовою відсталістю, виділено основні показники та критерії сформованості, зокрема: уявлення про себе, предмети посуду, одягу та взуття, продукти харчування; вміння впізнавати предмети в малюнках та співвідносити з реальними предметами побуту; виконання поетапних дій, розвиток дрібної моторики, що є передумовою для формування навичок самообслуговування; орієнтування в послідовності виконання завдань. Виявлено чотири рівні сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю (низький, середній, достатній та високий), які засвідчили значущість диференційованого раннього корекційного впливу на розвиток основних показників формування

навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю, потребу розроблення та впровадження педагогічної технології.

3. Обґрунтовано і експериментально перевірено ефективність педагогічної технології формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, яка включає чотири компоненти: модель формування навичок самообслуговування; алгоритм та корекційно-розвивальну програму формування навичок самообслуговування; методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю. Розроблено та впроваджено в практику педагогічну технологію формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, що засвідчує достатньо високу ефективність, яку підтверджено аналізом отриманих даних як в експериментальній, так і в контрольній групах. Результати формувального експерименту продемонстрували наявність позитивних якісних змін у сформованості навичок самообслуговування і виявили найбільш значущі відмінності в їх динаміці.

4. Розроблено та експериментально апробовано методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, які з одного боку, є складовою педагогічної технології, з іншого – виступають як самостійний інструмент для створення сприятливого простору навчання в дошкільних навчальних закладах та домашніх умовах, що забезпечує безперервний соціально-побутовий розвиток дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок у контексті проведеного дослідження ми вбачаємо в удосконаленні змісту навчальних програм для дітей даної категорії, котрі навчаються у спеціальних дошкільних навчальних закладах, групах, реабілітаційних центрах.

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. Аркин Е.А. Дошкольный возраст // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко и др.; Под ред. М.Ф.Шабаетовой. – М.: Просвещение, 1980. – С. 296 – 301.
3. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – 444с.
4. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа [Текст] / К.Ш. Ахияров. – Уфа, 2000. – 326 с.
5. Барская Н.М. Реализация индивидуального подхода и его коррекционная роль в обучении умственно отсталых детей. // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания: Сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1974. – С. 12-17.
6. Бабіч Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. М. Бабіч. – К., 2016. – 242 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. - № 1. – С. 6 – 28.
8. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Воликова Т.В., Сластенин В.А. Педагогіка. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості. У двох книгах. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ: Либідь, 2003. – С. 150
10. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 640 с.

11. Блеч Г.О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище) / Г.О.Блеч. – К.: 2012. – 96 с.

12. Блонский П.П. Дошкольный возраст // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко и др.; Под ред. М.Ф.Шабасовой. – М.: Просвещение, 1980. – С. 202 – 209.

13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1988. – 226 с.

14. Болдырев Н.И. Значение примера в воспитании детей. – М.: Правда, 1950. – 30 с.

15. Бондар В.І. Мета і завдання трудового виховання в допоміжній школі // Трудове виховання учнів допоміжної школи. – К.: Рад. шк., 1984. – С. 6-16.

16. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 65с.

17. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917 – 1990 гг.): Автореферат дисс. ... доктора пед. наук. – К., 1992. – 44 с.

18. Борисова З.Н., Введенська Т.В. Виховання в праці. – К.: Радянська школа, 1977. – 77 с.

19. Бронников В. А., Надымова М. С. Глоссарий по комплексной реабилитации инвалидов. — Пермь, 2007. — 87 с.

20. Буре Р.С., Година Г.Н. Учите детей трудиться: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

21. В.И.Беляев, Т.А.Савченко История социальной педагогики: учеб. пособие: [по направлению 050400.62 "Психолого-педагогическое образование"] / В. И. Беляев, Т. А. Савченко; Сев.-Вост. гос. ун-т. - Магадан : СВГУ. Ч. 3. – 2014. – 249 с.
22. Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. Краткий энциклопедический словарь: Адаптивная физическая культура [Текст] : учеб. пособие для студ., обуч. по спец. "Адаптивная физическая культура" и "Физическая культура" / Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин. – М. : Флинта ; М. : Наука, 2003. – 144 с
23. Варченко Н. Виховуємо самостійність // Дитячий садок. – 2003. - № 38. – С. 22 – 23.
24. Васенков Г.В. Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта // Дефектология. – 2004. - № 3. – С. 60 – 66.
25. Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И. Воспитатель-методист детского сада. - Минск: Народная асвета, 1975. – 128 с.
26. Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И. Старший воспитатель детского сада. – М.: Просвещение, 1990. – 88 с.
27. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 142 с.
28. Визначення поняття "самообслуговування" [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.psychologos.ru/articles/view/samoobslyuzhivanie>
29. Висоцька А.М. Формування соціальних навичок: програма розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К., 2013
30. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
31. Вопросы обучения и воспитания аномальных детей дошкольного возраста / Сборник научных трудов // Под ред. Л.П.Носковой – М.: Просвещение, 1980. – 128 с.
32. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

33. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Сост. А.К.Бондаренко, А.И. Матусик, - 2 - е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1983. - 316 с.
34. Воспитание детей в средней группе детского сада: Пособие для воспитателя дет. сада / Анциферова А.А., Владимирова Т.А., Гербова В.В. и др.; Сост. Г.М.Лямина. - М.: Просвещение, 1982. - 256 с.
35. Воспитание дошкольника в труде / В.Г.Нечаева, Р.С.Буре, Л.В.Загик и др.; Под ред. В.Г.Нечаевой. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
36. Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца, А.Марковой. - М., 1976.
37. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / Под ред. В.В.Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
38. Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. В.Ф.Мачихиной. - М.: Просвещение, 1980. - 162 с.
39. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5. - 368 с.
40. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 3. - 368с.
41. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник .— Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. — 308 с.
42. Гаврилушкина О.П. К вопросу об эстетическом воспитании в детском саду для детей с нарушением интеллекта // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. - М.: Просвещение, 1978. - С. 87 - 95с.
43. Гаврилушкина О.П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 2. - С. 67 - 71.

44. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
45. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: МГУ, 1981. – С.78-86.
46. Гладченко І.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І.В.Гладченко. – К.: 2012 – 110 с.
47. Гнатюк А. А. Совершенствование производственного обучения выпускников вспомогательной школы Текст.: 13.00.03: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Гнатюк: Моск. пед. гос. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1987. – 23 с.
48. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – М.: Академический проект; Королев: Парадигма, 2005. – 320 с.
49. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
50. Гульянц Э.К. Подготовка детей дошкольного возраста к труду // Дефектология. – 1973. - № 6. – С. 79 – 81.
51. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии / С.Б. Давлетчина. — Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2005. —100 с.
52. Давыдова С.И. Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1976. – 84 с.
53. Данілавічюте Е. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги

при ДЦП / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – 2015. – № 4. – С. 8 –16

54. Данілавічюте Е. А. Особи з інвалідністю: етичне спілкування, супровід, допомога / За ред. Данілавічюте Е. А. – К: 2012. – 68 с.

55. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 350 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)

56. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008 – 302 с.

57. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. – М.: Педагогика, 1986. – С. 419-427.

58. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

59. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: Хрестоматия / Сост. Н.Д. Соколова. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.

60. Детский сад и семья / Под ред. В.К.Котырло, С.А.Ладывир. – К.: Рад.школа, 1984. – 88 с.

61. Дефектология: Словарь – справочник / Авт. –сост. С.С.Степанов; Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Новая школа, 1996. – 80 с.

62. Джонсон-Мартин Н.М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н.М. Джонсон-Мартин, К.Г. Дженс, С.М. Аттермиер, Б. Дж. Хаккер / Под ред. Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005. – 336 с.

63. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1998.
64. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К.: Богдана, 2003. – 328 с.
65. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. - 304 с
66. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.И.Ядешко. – М.: Просвещение, 1986. – 294 с.
67. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В.И.Логинова, П.Г.Саморукова, Б.С.Лейкина и др.; Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
68. Дробот Л.С. Виховання санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжних шкіл-інтернатів // Дефектологія. – 2004. - № 3. – С. 30 – 32.
69. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжної школи-інтернату: Дисерт. ... канд. пед. наук. – К., 2006. – 156 с.
70. Дудьев В.П. Психомоторика : словарь справочник / В.П. Дудьев. – Москва: Владос, 2008. – 366 с. – (Коррекционная педагогика) .
71. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения // В сб. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – С. 3-10.
72. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогические исследования. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
73. Дульнев Г.М. Формирование личностных качеств у учащихся вспомогательной школы в процессе трудового обучения // В сб. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – С.56-81.
74. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. – 284 с.

75. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация и содержание коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2000. - № 3. – С. 66 – 78.

76. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2006. - № 6. – С. 3 – 14.

77. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика: Учеб. пособие для студ. спец-ти № 2111 «Дефектология» пед. ин-тов. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.

78. Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: Методичний лист. – К.: Рад. школа, 1970. – 51 с.

79. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие. – Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. - 47с.

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

81. Закрепина А. В. Трудный ребенок: пути к сотрудничеству : методическое пособие / А. В. Закрепина. – 2-е изд., перераб. – М. : Дрофа, 2008. – 63, [1] с. – (Дошкольник. Коррекция).

82. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Учпедгиз, 1960. – 310 с.

83. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах // Сб. Учебно-воспитательная работа в специальных школах (для глухонемых и умственно отсталых детей). – Вып. 1. – М.: Учпедгиз, 1944. – С. 3-17.

84. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Том II. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. – 230 с.

85. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / Избранные педагогические труды: В 2 томах. – М.: Педагогика, 1986. – Т.5. – 296 с.
86. Засенко В.В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу /В.В. Засенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць в 5 томах, Т.2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка. - 2013. - С. 350-362.
87. Засенко В.В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В.В. Засенко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць.:Вип. 1. – К., 2010 – с. 254. – С. 3-9.
88. Засенко В.В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В.В. Засенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб.: Вип. 1 / За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К., 2010. – с. 317. – С. 3-7
89. Зиглер Е., Ходапп Р.М. Тлумачення розумової відсталості / Пер. з англ. О.Г. Карагодіна. – К.: Сфера, 2008. – 344 с.
90. Зінов'єв О. О. Засоби і методи фізичної реабілітації при захворюваннях дитячим церебральним паралічем в ранньому дитячому віці : [метод. реком.] / О. О. Зінов'єв, К. О. Зінов'єва. – Львів, 2003. – 94 с.
91. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 196 с.
92. Игра и труд в дошкольном возрасте / Под ред. С.С.Моложавого. – М., Л., 1929. – 84 с.
93. Инковская Е.С. Уровень сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта // Дефектология. - 2009. – № 3. – С. 56 – 61.
94. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

95. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений Под ред. А. И. Пискунова. – М., 2001.

96. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко и др.; Под ред. М.Ф.Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – 447 с.

97. Ілляшенко Т.Д., Рождественська М.В. Допоможіть дитині розвиватися (поради для батьків). – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1997. – 104 с.

98. Калмыкова В.А. Руководство общественным дошкольным воспитанием в районе. – М.: Просвещение, 1988. – 84 с.

99. Каплан Л.И. Посеешь привычку – пожнешь характер: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1980. – 95 с.

100. Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. 69 – 72.

101. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

102. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

103. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / Упор.: Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О.Тимофєєва. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 168с.

104. Книга для учителя вспомогательной школы / Под ред Г.М. Дульнева: 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1959. – 448 с.

105. Коберник Г.М., Синьов В.М. Основы дефектологии. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

106. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія / В.В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.
107. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 176с.
108. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7 – 13.
109. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л.О. Савчук. - К.: Науковий світ -2010. 260с. (Серія «Інклюзивна освіта»)
110. Коменский Я. А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. в II т. /под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. I. – С. 201–242.
111. Коменский Я.А. Великая дидактика / Пер. с лат. – СПб. –1893. – 326 с
112. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. –Т.1. – 656 с.
113. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно -спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) /О.В.Чеботарьова. – К.: 2012. – 112с.
114. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К. : „Гнозіс”, 2013. – 200 с.
115. Кононко Е.Л. Трудовое воспитание детей в семье. – К.: Радянська школа, 1988. – 128 с.

116. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 3 – 15.

117. Концепція національного виховання // Освіта України. – 1994. - № 38. – С. 5 – 12.

118. Корекційно-педагогічні послуги особам з розумовою відсталістю / За ред. Семигіної Т.В., Майорової Н.В. – К.: Джерела, 2007. – 181 с.

119. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Метод. пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.

120. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания: Сборник научных трудов. / Ред. кол. Г.И.Данилкина, Н.П.Долгобородова, И.П.Ушакова. – Л.: ЛГПИ, 1974. – 172 с.

121. Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях: Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1985. – 118 с.

122. Коррекционная работа во вспомогательной школе: Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1978. – 99 с.

123. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде: программно-методический комплекс / Под ред. Л.Б.Баряевой. – СПб.: КАРО, 2006. – 207 с.

124. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.

125. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П.Носковой. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.

126. Кулеша Э.А. Освоение предметных действий умственно отсталыми дошкольниками // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 65 – 68.

127. Кульбіда С. В. Освіта ХХІ століття: сучасні підходи до гуманізації навчання нечуючих осіб [Текст] : [Всеукраїнський науково

практичний семінар «Жестова мова в системі освіти дітей з порушеннями слуху»] / С.В. Кульбіда // Дефектологія. 2006. № 2. С. 535

128. Лапошина Э.В. Особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения // Дефектология. – 1991. - № 6. – С. 72 – 77.

129. Легкий О. Основні напрями удосконалення змісту трудового навчання учнів з порушеннями зору та оцінювання їх досягнень // Дефектологія. – 2004. - № 2. – С. 36 – 38.

130. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат. – 1977. – 304 с.

131. Литвинов С. А. Ян Амос Коменський і радянська педагогіка / С. А. Литвинов. – К. : Радянська школа, 1958. – 56 с.

132. Літовченко О.В. Розвиток моторики розумово відсталих дошкільників засобом стимулювання тактильної та пропріоцептивної чутливості: Автореферат дисертації канд. пед. наук. – К., 2000. – 18 с.

133. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Под ред. М.С.Певзнер. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 160 с.

134. Ляпидевский С. С., Шостак Б. И. Реабилитация и социально-трудовая адаптация лиц с явлениями олигофрении / Клиника олигофрении. Учеб. Пособие для студентов дефектол. фак-тов пед. ин-тов. – М., Просвещение, 1973. – С. 129-133.

135. Маймор О.С. Применение занимательных упражнений и игр в процессе коррекционной работы с умственно отсталыми детьми // Дефектология. – 1974. - № 3. – С. 66 – 71.

136. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

137. Максименко С.Д., Бондарь В.И., Бех И.Д. Психология формирования трудовых умений школьников. – К.: Радянська школа, 1980. – 88 с.

138. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7: Самообслуговування і соціальні навички / Мойра Пітерсі, Робін Трелоар. - Рівне, 2006. - 67 с.
139. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика Пресс, 1996. – 80 с.
140. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
141. Мамічева О.В. Психологічні особливості формування навичок самообслуговування в учнів молодших класів допоміжної школи: Автореферат дисерт. ... канд. псих. наук. – К., 2000. – 18 с.
142. Мамічева О.В. Соціальна інтеграція учнів спеціальної школи на основі корекції самообслуговуючої діяльності // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. – Випуск 3. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – С. 14-18.
143. Мамічева О.В. Формування навичок самообслуговування як основа підготовки учнів допоміжної школи до життя // Дефектологія, 2000, № 3. – С. 41 – 43.
144. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
145. Мастюкова Е.М. Воспитание навыков опрятности и гигиены // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 76 – 79.
146. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
147. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

148. Медведева Е. С. Словарь терминов по теории социальной работы / Е. С. Медведева. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
149. Мерсіянова Г.М. Трудове виховання розумово відсталої дитини в сім'ї / Г.М. Мерсіянова // Виховання дитини зі зниженим інтелектуальним розвитком в умовах сім'ї. –К.: Наук. світ. 2008.- С. 150
150. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие / Под ред.. В.М.Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
151. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 11-14
152. Миронова С.П. Методика корекційної роботи у процесі навчання дітей з вадами інтелекту // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – 2004. – № 8-9. – С. 41-47.
153. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
154. Монтессори М. Дети – другие. – М.: ИД «Карапуз», 2004.
155. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка. Пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. С предисл. И. М. Соловьева. – М.: Задруга, 1915. – 316 с.
156. Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 208 с.
157. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
158. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.А.Козлова, Н.К. Ледовских, В.Д.Калишенко и др.; Под ред. С.А.Козловой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
159. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М. :

Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).

160. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 242 с.

161. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л.М.Шипицина. – СПб., 1997. – 256 с.

162. Организация, содержание и методы индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми дошкольниками: Методическое письмо. – М.: НИИД, 1987. – 48 с.

163. Освітні технології: Навч. метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.

164. Основы специальной дидактики / За ред. И.Г. Єременка. – 2-е вид., перероб. – К.: Рад. шк., 1986. – 200 с.

165. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Педагогика, 1984. – 141 с.

166. Пахомова Н. Г. Теоретичні основи впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 108 – 112.

167. Пахомова Н. Г. Формуванні невербальних засобів комунікації у дітей із затримкою психічного розвитку: методичний посібник / Пахомова Н.Г., Литвиненко Т.І. – Полтава, 2009 – 144 с.

168. Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко и др.; Под ред. М.Ф.Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – С. 280 – 290.

169. Петрова В.Г. Проблема обучения и развития умственно отсталых детей в специальной психологии // В сб. Роль обучения в развитии психики детей – олигофренов / Под ред. В.Г.Петровой. – М., 1981. – С. 5-26.

170. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – М.: Флинта, 1998. – 104 с.

171. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 318 с.

172. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.

173. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ „ЛДЛ”, 2000.- 120 с.

174. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю К., 2013. [http.: // www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)

175. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за заг.ред. Сак Т.В. – Тернопіль : Мандрівець, 2015.-304 с.

176. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.

177. Психологический словарь / Под ред. В .П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.

178. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.

179. Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Г.Петровой. – М., 1981. – 96 с.

180. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 190 с.
181. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – С. 359].
182. Сак Т. В. Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами Дефектологія № 3,- 2013, С.3-6
183. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-10.
184. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
185. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 54 с.
186. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
187. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. М.: Просвещение, 1987. 94 с.
188. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
189. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
190. Спеціальна психологія. Тексти. Навчальний посібник / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – Ч. I. – 158 с.
191. Спеціальна психологія. Тексти: Навчальний посібник / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-

Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – Ч. II. – 140 с.

192. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

193. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Іляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 144 с.

194. Стадненко Н. М. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство / Н. М. Стадненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 59–60.

195. Супрун М.О. Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки / М.О. Супрун // Проблеми освіти: наук. –метод. зб. – К.: НМЦВО, 2002. – Вип. 29. – С. 116–126

196. Таллер Л.А. Труд начинается с примера. – Мн.: Нар. асвета, 1982. – 96 с.

197. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

198. Таранченко О.М. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. А.А. Колупаєвої – К., 2010. – (Серія "Інклюзивна освіта").

199. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Татьянчикова Ірина Володимирівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. - Київ, 2015. - 45 с.

200. Татьянчикова І. В. Корекційно-розвивальна програма забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі [Текст] : метод. рек. практ. працівникам

спец. загальноосвіт. шк. / І. В. Татяничкова ; ДВНЗ "Донбас. держ. пед. ун-т". – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. - 163 с. : табл. – (На допомогу вчителю). – Бібліогр.: с. 121–135

201. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т. В. Сак // Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013 – 138 с.

202. Тищенко Л.А. Використання методики Марії Монтесорі на заняттях з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю / Л.А. Тищенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 23 в трьох частинах, частина І. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2013. – С. 363–370.

203. Тищенко Л.А. Використання технології піктограм під час проведення занять з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю / Л.А. Тищенко/ Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип.9. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 139–144.

204. Тищенко Л.А. До проблем формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю / Л.А. Тищенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: [за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої]. – Вип. 4. – Частина 2. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 333–29.

205. Тищенко Л.А. Змістовний аспект формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю / Л.А. Тищенко // Перспективні напрями наукових досліджень – 2015: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (17-22 жовтня,

2015 р., м. Братислава, Словаччина). – В 2-ох томах. Т. 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 14-15.

206. Тищенко Л.А. Изучение состояния сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с умеренной умственной отсталостью/ Л.А.Тищенко // Современные тенденции образования лиц с ОВЗ: материалы практической конференции, проводимой в рамках мероприятий «Дни науки МГПУ – 2014»: 9 апреля 2014 г. В 2-х частях. Часть 2 / сост. О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 305-309.

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

208. Тищенко Л.А. Методичні рекомендації щодо формування навичок самообслуговування у дошкільників із помірною розумовою відсталістю / Л. А. Тищенко // Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – 2016. – № 3. – С. 79 –86

209. Тищенко Л.А. Модель формирования навыков самообслуживания у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / Л.А. Тищенко / Специальное образование : традиции и инновации: V Международ. науч.-практ. конф.; г. Минск, 14-15 апр. 2016 г. / Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016.

210. Тищенко Л.А. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із помірною розумовою відсталістю у спеціальному дошкільному навчальному закладі / Л.А. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 244 – 246.

211. Тищенко Л.А. Організація корекційно-розвивальної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною

розумовою відсталістю / Л.А. Тищенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 22 в двох частинах, частина І. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 262–270.

212. Тищенко Л.А. Развитие познавательных процессов у детей с умеренной умственной отсталостью на занятиях по формированию навыков самообслуживания с.254 Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XIII Международной научно-практической конференции 29—30 июня 2013 г. / Науч. - инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». Москва: Изд-во «Спецкнига», 2013.– С. 254-256.

213. Тищенко Л.А. Розвиток мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю на заняттях з формування навичок самообслуговування / Л.А. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 207– 210

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

215. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз – К.: 2012 – 112 с.

216. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста / Сост. Л.В. Русскова; Под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1984. – 95 с.

217. Трудовое обучение во вспомогательной школе / Под ред. В.И. Бондаря. – К.: Радянська школа, 1981. – 120 с.

218. Трудовое обучение во вспомогательной школе: Кн. для учителя / Сост. Е.А. Ковалева. – М.: Просвещение, 1988. – 95 с.
219. Тупоногов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 9-14.
220. Федоренко С.В. Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабозорих дошкільників: Дисерт. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 143 с.
221. Федоренко С.В. Формування навичок самообслуговування в слабозорих дітей молодшого дошкільного віку // Дефектологія. – 1997. - № 1. – С. 37 – 39.
222. Федоренко О. Ф. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. Ф. Федоренко. – К., 2015. – 230 с.
223. Формування навичок самообслуговування в дітей-інвалідів дошкільного віку (роздягання й одягання) / Упорядник Т.Г. Роменська. – Миколаїв, 2009. – 63 с.
224. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2001. – №1. С. 22-25.
225. Ханзерук, Л. О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ханзерук Лілія Олексіївна ; Ін-т дефектології АПН України. - К., 2001. - 20 с
226. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
227. Чеботарьова О.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання,

методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.В. Чеботарьова – К.: 2012 – 112с.

228. Чеботарьова О.В. Технологія трудового виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / О.В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 149 – 156.

229. Чеботарьова О.В. Формування навичок самообслуговування у дошкільників з розумовою відсталістю / О.В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць: Вип. 6 / За ред. Т.В.Сак – К.: Кафедра, 2011. – С.144-153.

230. Чулицкая Л.И. Физическая культура ребенка дошкольного возраста / История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко и др.; Под ред. М.Ф.Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – С. 227 – 228.

231. Чуркина А.И. Трудовое обучение во вспомогательной школе. – М., 2008.

232. Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. – Минск, 2009.

233. Шинкаренко Г.И. Состояние навыков самообслуживания у умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-воспитательная работа в специальном дошкольном учреждении / Под ред. Н.Г.Морозовой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 18 – 22.

234. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

235. Шульженко Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:
13.00.03 / Шульженко Наталья Владимировна. – Екатеринбург 2012. – 26 с.

236. Шульженко Н.В. Особенности социально-бытовой деятельности детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Н.В. Шульженко Образование и общество (научный, информационно-аналитический журнал). – Орел, 2012.- №2 (73). – С.49 – 52

237. Шульженко Д.І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку [Текст] : автореф.дис...канд.пед.наук:13.00.03 /Шульженко Діна Іванівна ; Український педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 15 с.

238. Kopp, C., & McCall, R. (1982). Predicting later mental performance for normal, at risk, and handicapped infants. In P. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*, 4, New York: Academic Press.

239. O'Connor N. Speech and thinking in severe subnormality / O'Connor N., Hermelin B. – L. – 1963. – 140 p.

240. Pieterse, M., Bochner, S. and Bettis, S. (1988). Early intervention for children with disabilities. Sydney: Macquarie University.

241. Beukelman, D. & Miranda, P. (2012). *Augmentative and alternative communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, p. 616

242. McLean, J., McLean, L., Brady, N., & Etter, R. (1991). Communication profiles of two types of gestures using nonverbal persons with severe to profound mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*. 34(2), 294–308 p.

243. Burack, J., Hodapp, R., Zigler, E. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*: Cambridge University Press, p. 764

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для педагогів

щодо формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю в СДНЗ

1. Чи вважаєте ви що, відсутність ранньої корекційно-педагогічної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю є одним з чинників, що гальмують формування навичок самообслуговування дошкільнят?

Так (ні)

2. На вашу думку організація трудового виховання у спеціальних дошкільних закладах для дітей з помірною розумовою відсталістю є недосконалою?

Так (ні)

3. Чи важливо організовувати роботу усіх фахівців спеціального закладу (педагога-вихователя, дефектолога, психолога, логопеда) та батьків для формування навичок самообслуговування дітей з особливими потребами?

Так (ні)

4. Несформованість навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю зумовлена надмірною опікою дитини у сім'ї?

Так (ні)

5. Чи вважаєте ви, що у процесі спілкування та взаємодії з дитиною батьки використовують частіше вербальне мовлення ніж експресивно-мімічні та предметно-дійові засоби? Так (ні)

6. Спростуйте чи підтвердіть: контакт дорослого і дитини здійснюється переважно в ситуативно-діловій формі спілкування, батьки відокремлені від ігрових дій? Так (ні)

7. На вашу думку, спостерігаючи за спілкуванням батьків та дітей характер взаємодії близького дорослого з дитиною вибудовується за типом директивності відносин з боку дорослого? Так (ні)

Анкета для батьків

1. Чи дотримуетесь ви певного режиму дня? (так, ні)
2. Що з перерахованого ви виконуєте дотримуючись режиму дня?
(потрібне підкресліть)
Пробудження і сніданок, гра з дитиною, обід, сон, прогулянка, вечеря, нічний сон, нічого з перераховано.
3. Які улюблені іграшки у вашої дитини ? _____
4. Як часто ви граєте з дитиною в ігри протягом дня? (часто, іноді, ніколи)
5. У вашої дитини є друзі? (так, ні)
6. На ігровому майданчику ви граєте спільно з іншими дітьми чи тримаєтесь окремо? (спільно, окремо)
7. Як часто ви читаєте дитині книжки ? (часто, іноді, ніколи)
8. Як сприймає ваша дитина читання книжок? (слухає, вередує, дратується)
9. Що вміє ваша дитина з перерахованого (тримати олівець, малювати, збирати дрібні предмети, грати мозаїкою, складати втулки)?
10. Чи вміє дитина самостійно їсти та пити з чашки ? (так, ні, частково)
11. Вам краще годувати самим вашу дитину, ніж спостерігати, як вона це робить сама? (так, ні, іноді)
12. Чи проситься дитина до туалету? (так, ні, іноді)
13. Ви й дотепер використовуєте памперс? (так, ні, іноді)
14. На вашу думку, вашій дитині потрібно (догляд, лікування, навчання, корекційний вплив)?

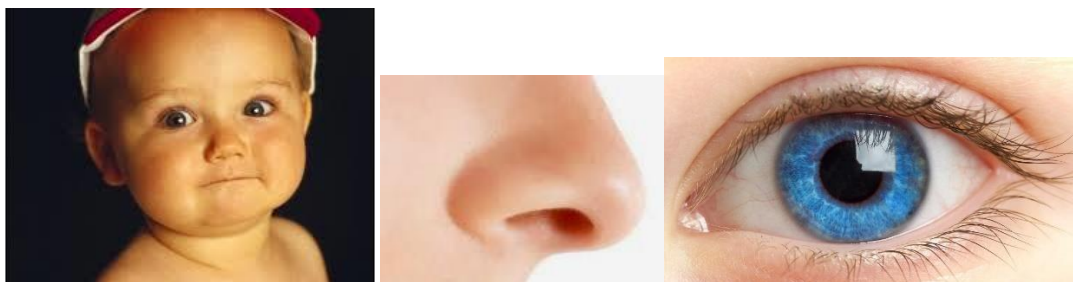
Анкета для батьків

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата заповнення _____ Вік дитини _____

Когнітивний розвиток	Мовленнєвий розвиток	Дрібна моторика	Навички самообслуговування
☐ показує частини свого тіла (напр., нога, рука, ніс) ☐ показує картинки в книжці ☐ імітує звуки аботілесні рухи ☐ підбирає два схожих об'єкта ☐ розрізняє об'єкти за категоріями (напр., їжа, іграшки) ☐ імітує дії дорослих (напр., пальчикові ігри типу «Сорока-ворона»)	☐ називає знайомі предмети ☐ вживає «ні», коли потрібно ☐ розуміє прості твердження або запитання з ключовими словами (напр., «Уже час їсти») ☐ відповідає на прості прохання, щось зробити (напр., «Сядь!», «Дай, будь ласка!») ☐ називає своє ім'я ☐ ідентифікує предмети, якими користується ☐ вживає речення з 3-х слів.	☐ кидає маленький м'яч ☐ гортає по черзі сторінки у книжці ☐ малює каракулі без сторонньої допомоги ☐ будує вежу з кубиків ☐ вставляє фігури у дощечку з отворами ☐ намагається намалювати горизонтальні та вертикальні лінії, кола ☐ просовує шнурок дірки ☐ починає тримати олівець не у кулаці, а великим і середніми пальцями руки ☐ скручує, вигинає гнучкі предмети	☐ намагається покласти предмети на своє місце ☐ користується ложкою для споживання рідких страв ☐ п'є із чашки самостійно ☐ пережовує їжу ☐ визначає, що є мокрим або брудним ☐ їсть ложкою ☐ користуватися виделкою ☐ користується туалетом самостійно, проте іноді можуть статися okazії ☐ одягає простий одяг (напр., шкарпетки, кепку) ☐ мие і витирає руки з допомогою інших ☐ одягається, хоча не застібає гудзиків, не зав'язує шнурків ☐ самостійно мие і витирає руки ☐ вправно їсть ложкою і виделкою ☐ знає де спідня і верхня сторони одягу ☐ самостійно одягається, застібається

**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Частини тіла» (за методикою PECS)**



**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Меблі» (з методикою PECS)**



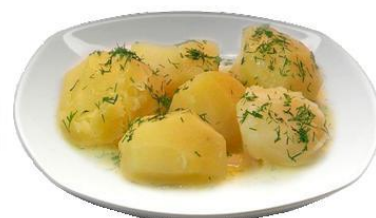
**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Одяг» (за методикою PECS)**



**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Взуття» (за методикою PECS)**



**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Продукти харчування» (за методикою PECS)**



**Орієнтовний дидактичний матеріал для вивчення
теми «Посуд» (за методикою PECS)**



**Протоколи обстеження сформованості навичок самообслуговування
у дошкільників з помірною розумовою відсталістю**

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

Блок «Сформованість елементарних знань про предмети, необхідні для формування навичок самообслуговування»

Протокол № 1

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
1. Знання по темі «Частини тіла».	1) Не знає будову власного тіла 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає будову власного тіла 4) Знає будову власного тіла	0 1 2 3
2. Знання по темі «Посуд».	1) Не знає предмети посуду. 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає предмети посуду. 4) Знає предмети посуду.	0 1 2 3
3. Знання по темі «Одяг».	1) Не знає предмети одягу. 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає предмети одягу. 4) Знає предмети одягу.	0 1 2 3
4. Знання по темі «Взуття».	1) Не знає предмети взуття. 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає предмети взуття. 4) Знає предмети взуття.	0 1 2 3
5. Знання по темі «Меблі».	1) Не знає предмети меблів. 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає предмети меблів. 4) Знає предмети меблів.	0 1 2 3
6. Знання по темі «Продукти харчування».	1) Не знає продукти харчування. 2) Виконує завдання тільки з педагогом із значною допомогою 3) Частково знає продукти харчування. 4) Знає продукти харчування.	0 1 2 3
Рівень:	Низький Середній Достатній Високий	0-4 5-9 10-14 15-18

Блок «Сформованість дрібної моторики»

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

Протокол № 2

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
1.Проби на праксис поз пальців.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
2 Динамічний праксис.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
3. Застібання/розстібання липучок.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
4. Застібання/розстібання блискавки.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
5. Застібання/розстібання гудзиків.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
Рівень:	Низький Середній Достатній Високий	0-3 4-7 8-11 12-15

Блок «Навички прийому їжі»

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

Протокол № 3

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
1. Сідати за стіл.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
2 Тримати ложку в руці.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
3. Набирати їжу в ложку та доносити її до рота.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
4. Пити з чашки	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
5. Витирати рот серветкою.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
Рівень:	Низький Середній Достатній Високий	0-3 4-7 8-11 12-15

Блок: Санітарно-гігієнічні навички

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

Протокол № 4

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
1. Проситися в туалет.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
2. Сідати на горщик (унітаз).	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
3. Мити руки та обличчя.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
4. Користуватись рушником	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
Рівень:	Низький Середній Достатні Високий	0-3 4-6 7-9 10-12

Блок: Навичка одягання та роздягання

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

Протокол № 5

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
1. Надягає шатни.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
2. Надягає футболку.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
3. Надягає куртку.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
4. Застібає блискавку на куртці.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
5. Взувається.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3
6. Знімає штани.	1) Не виконання 2) Виконання із значною допомогою 3) Виконання з незначною допомогою 4) Самостійне виконання	0 1 2 3

7. Знімає футболку.	1) Не виконання	0
	2) Виконання із значною допомогою	1
	3) Виконання з незначною допомогою	2
	4) Самостійне виконання	3
8. Знімає куртку.	1) Не виконання	0
	2) Виконання із значною допомогою	1
	3) Виконання з незначною допомогою	2
	4) Самостійне виконання	3
9. Розстібає блискавку на куртці.	1) Не виконання	0
	2) Виконання із значною допомогою	1
	3) Виконання з незначною допомогою	2
	4) Самостійне виконання	3
10. Знімає взуття.	1) Не виконання	0
	2) Виконання із значною допомогою	1
	3) Виконання з незначною допомогою	2
	4) Самостійне виконання	3
11. Прибирає одяг у шафу (вішає на стільчик)	1) Не виконання	0
	2) Виконання із значною допомогою	1
	3) Виконання з незначною допомогою	2
	4) Самостійне виконання	3
Рівень:	Низький	0-8
	Середній	9-16
	Достатній	17-25
	Високий	26-33

Пальчикові ігри для розвитку моторики руки дитини з помірною розумовою відсталістю на заняттях з формування навичок самообслуговування

Всі вправи виконуються повільно, від трьох, до п'яти разів спочатку однією, потім, другою рукою, а на закінчення – обома разом, дорослі стежать за правильною поставою кисті руки дитини і точністю переходу від одного руку до іншого. Вказівки повинні бути спокійні, доброзичливі, чіткі.

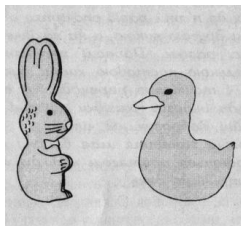
Кожне заняття має власну назву, проводиться протягом кількох хвилин двічі – тричі на день.

РОЗМИНКА.

Плаче бідне каченятко:

– Де це мама, де це татко?

Тут підходить зайченятко – утішає каченятко.



Стискати в кулачки і розтуляти одразу пальці обох рук. Бажано використовувати гумові іграшки.



ПОГЛАДИМО КОШЕНЯТКО.

Тепла шубка у кицюні –

Ніжна ручка у Настуні.

Настя кишеньку голубить,

Бо звіряток дуже любить.

Однією, потім другою рукою зробити вправи на розслаблення пальців.



МОЯ СІМ'Я.

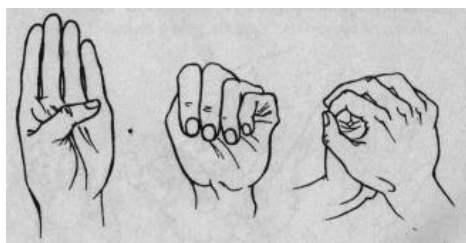
Це дідусь, а це бабуся,

Це татусь, а це матуся,

А малюк, звичайно, я —

Ось і вся моя сім'я.

По черзі згинати пальчики до долоньки, а зі словами «Ось і вся моя сім'я» другою рукою охоплювати весь кулачок.



НАШ МАЛЮК

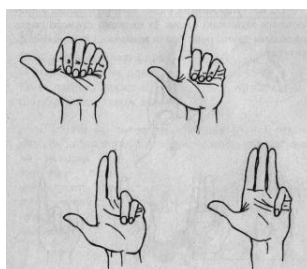
Перший пальчик — наш дідусь,

Другий пальчик — то бабуся,

Третій пальчик — наш татусь,

А четвертий — то матуся,

А мізинчик — наш малюк.



Зігнути пальці в кулачок, потім по черзі розгинати їх, починаючи з великого пальця.

МІЗИНЧИК-ЛІНИВЧИК

Сорока-ворона на припічку сиділа

Діткам кашку варила:

– Цьому дам, цьому дам, цьому дам, цьому дам!

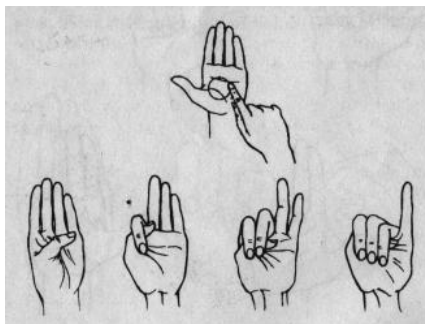
– А цьому не дам:

Бо він дров не рубав, води не носив,

Печі не топив, каші не варив.

На перші два рядки креслити пальцем кола по долоньці.

На наступні чотири рядки загинати пальці і примовляти відповідні слова. Із словами сьомого рядка пальцями другої руки брати мізинчик і легенько розхитувати.



ГОЙДАЛКА.

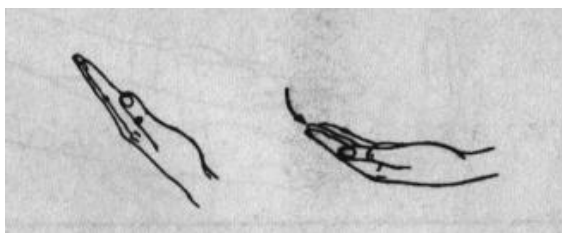
Гойда-да, гойда-да,

Добра в коника хода,

Поводи шовкові,

Золоті підкови.

Вправу виконувати спочатку правою, потім лівою рукою, а потім – обома руками. Від зап'ястка кисті руки з прямими зімкнутими пальцями піднімати вгору, а потім, легенько зігнувши пальці, м'яко опускати вниз.



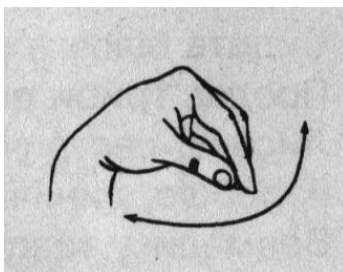
ПЕНЗЛИК

Стіл, стілець, вікно і лаву

Я пофарбував на славу.

Киця лагідно муркоче –

Фарбуватись також хоче.



З'єднати всі подушечки пальців руки і рухами пальців та зап'ястка розгойдувати кисть справа наліво і навпаки. Праворуч – пальці роз'єднувати.

Ліворуч – м'яко з'єднувати подушечки пальців.

ВІЯЛО

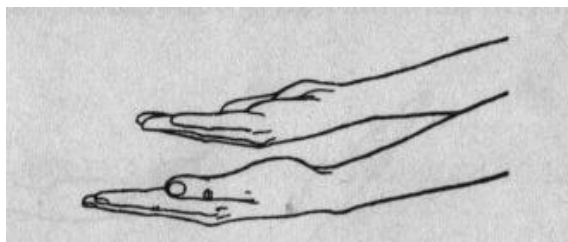
В літню спеку віяло

Вітерцем повіяло.

З нами вітерець погрався

І у віяло сховався.

З'єднати прямі пальці рук. Розслабити руки від ліктя, перетворивши їх у велике віяло, що обвіває обличчя вітерцем.



БІЛКА

Сидить білочка руденька,

Продає гриби опеньки:

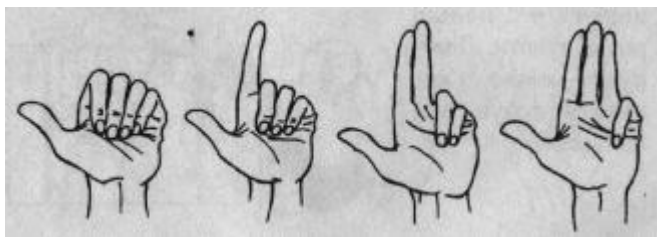
Лисичці-сестричці,

Горобцю, синичці,

Ведмедику товсто п'ятому,

Зайченяті вухатому...

По черзі розгинати всі пальці, починаючи з великого.



ПАЛЬЧИКИ ПРОКИНУЛИСЬ

Задрімав мізинчик трішки,

Безіменний – стриб у ліжко,

А середній там лежить,

Вказівний давно вже спить.

Вранці всі схопились враз –

В дитсадочок бігти час!

По черзі згинати пальчики до долоньки, починаючи з мізинця. Потім великим пальцем торкатися всіх інших – «будити». Одночасно зі словом «враз» кулачок розтулити, широко розсунувши пальці.



ПАЛЬЧИКИ

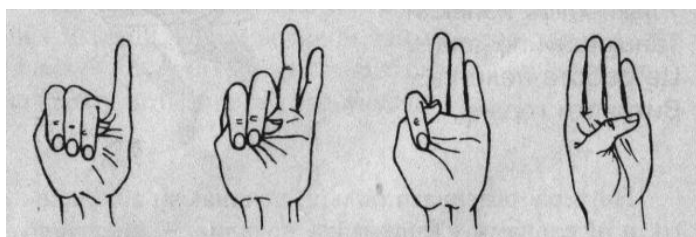
Раз, два, три, чотири, п'ять –

Вийшли пальчики погулять.

Раз, два, три, чотири, п'ять –

Вже в будиночку сидять.

По черзі розгинати всі пальці, починаючи з мізинця, потім так само згинати.



МИ РАХУЄМО

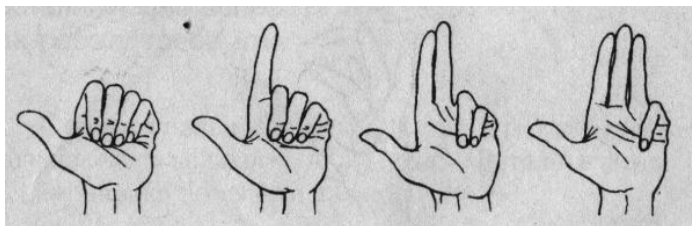
Будем пальці рахувати:

Раз, два, три, чотири, п'ять.

Скільки пальців? Треба знать:

Раз, два, три, чотири, п'ять

По черзі розгинаємо пальці правої (потім лівої) руки, починаючи з великого.



КАЧЕНЯТА.

Раз і два, ішли качата,

Три, чотири – до води.

Плентався за ними п'ятий,

Шостий теж ішов туди.

Сьомий дуже притомився,

Восьмий на дорозі всівся,

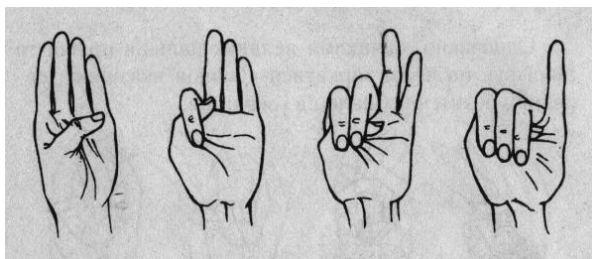
А дев'ятий всіх догнав.

А десятий загубився,

З переляку запищав.

Не пици, а доганяй, Своїх друзів відшукай!

По черзі згинати всі пальці правої (потім лівої) руки, починаючи з великого. На останні два рядки ритмічно згинати та розгинати пальці обох рук.



ПАЛЬЧИКИ ВІТАЮТЬСЯ.

Я вітаюсь з усіма –

Вчусь в садочку не дарма.

Завжди я кажу «Привіт!»

Курці, що біля воріт.

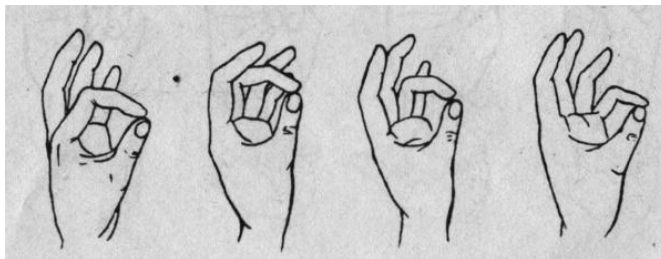
Кінчиком великого пальця правої руки по черзі торкатися кінчиків вказівного, середнього, безіменного пальців та мізинця. Зробити те ж саме лівою рукою.

Коли зустрілись їжаки, то привітались залюбки:

– Привіт був, друже! – Ну, привіт!

Як радий я, що ти прийшов!

Одночасно кінчиками великих пальців правої та лівої рук по черзі торкатися кінчиків вказівних, середніх, безіменних пальців і мізинців.



ДОБРОГО РАНКУ.

– Доброго ранку, сонце привітне!

Доброго ранку, небо блакитне!

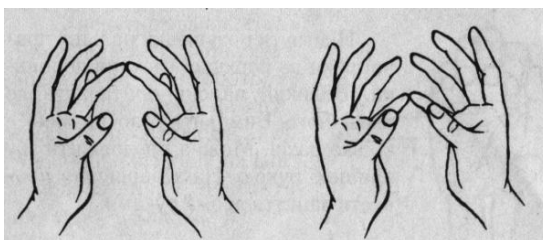
Доброго ранку, у небі пташки!

Доброго ранку, маленькі дубки!

Я вас вітаю, люблю, пізнаю,

Бо живемо у одному краю.

Пальцями правої руки по черзі «вітатися» з пальцями лівої руки, поплескуючи одне одного кінчиками.



ДОЛОНЯ – КУЛАК

Разом зробимо отак:

То – долоня, то – кулак.

Руки покласти на стіл:

- а) долоні притиснути до столу;
- б) одночасно стиснути два кулачки (позиція «кулак» – «кулак»);
- в) розтулити пальці однієї руки і притиснути руку до столу (позиція «рука» – «кулак»).

Для ускладнення – виконувати вправу швидше.



ЗРАЗКИ ЗАВДАНЬ З РОЗВИТКУ

предметно-практичної діяльності

Добре зарекомендувала себе різноманітна предметна діяльність, яка також сприяє розвитку дрібної моторики:

- а) застібання та розстібання гудзиків;
- б) шнурування черевиків;
- в) шнурування на спеціальних рамках;
- г) нанизування кілець на тасьму;
- д) гра з мозаїкою;
- е) сортування мозаїки за кольором;
- є) гра з конструкторами;
- ж) перебирання круп, зерен (наприклад, відділити квасоллю від гороху).

Дидактичні ігри і вправ для формування навичок самообслуговування.

Ігри для розвитку сенсомоторики, які сприятимуть формуванню навичкам самообслуговування.

Гра «Пересипання рису».

Мета гри :розвиток м'язової координації, вміння акуратно пересипати з глечика в чашку, набуття впевненості у своїх силах.

Вам знадобиться: невелика таця зі склянкою і глечик, наполовину заповненим рисом; ганчірка для витирання столу.

Хід гри: помістіть всі перераховані предмети на стіл, а потім назвіть їх і дії з ними («стакан», «глек», «пересипати» і т.д.);однією рукою акуратно візьміть глечик за ручку, а іншою - склянку; розташуйте глечик рівно посередині над склянкою і пересипте в нього рис; а тепер нехай дитина попрацює сама .Коли дитина навчиться пересипати рис, можна вже буде переходити до рідких речовин.

Гра «Знайди кришечку за розміром».

Мета гри: розвиток зорової і моторної координації.

Вам знадобиться:4-6 пляшечок або баночок різних розмірів з кришками (кришки можна зберігати в невеликим контейнері).

Хід гри: розставте пляшечки на столі перед дитиною; повільно зніміть кришки і закрутіть назад; спочатку надягайте кришки, що відповідають розміру пляшечок, потім перемішайте кришки. А тепер дайте можливість дитині самій підібрати потрібні кришки до пляшечка.

Гра «Чарівна водойма».

Мета гри: розвиток м'язової координації, вміння акуратно діставати предмети з води, набуття впевненості у своїх силах.

Для проведення гри потрібно: стіл-ванна, невеликі пластмасові предмети на зразок гудзиків, ополоник і шумівка (невелика ложка з дірками).

Хід гри: Запропонувати дітям спочатку запустити «рибок» до водойми, а потім дістати їх, не розливши води. Покажіть, як це робиться самі, потім

дайте дитині все як слід випробувати самостійно. Головне, ловити рибок потрібно за допомогою лише однієї руки.

Гра «Кольорові кульки».

Мета гри: розвиток зорової і моторної координації, засвоєння сенсорних еталонів (колір, розмір), вміння скоординувати свої дії.

Для проведення гри потрібно: тарілки різного кольору та розміру, кольоровий папір, ложки.

Хід гри: запропонувати дітям розірвати папір на шматки, а потім скочувати з нього кульки, розкладаючи по тарілках у відповідності, за кольором. Покажіть, як це робиться самі, потім дайте зробити дітям.

Наступний етап гри: перекласти кольорові кульки за допомогою ложки з маленьких в велику тарілку.

Ускладнення. Перемішати кульки у великій тарілці. Запропонувати дітям діставати кульки по одній з допомогою ложки та класти в тарілки того кольору, яку кульку дістали.

«Чарівний шнурок»

Мета: розвиток рухів дрібної моторики рук, вчити всияти і висмикувати шнурок в отвори по сюжетній картинці.

Обладнання: гра-книжка «Чарівний шнурок» і шнурки різного кольору (жовтий, червоний, зелений).

Хід гри: педагог разом з дитиною розглядає сюжетну картинку, просить назвати, хто зображений на малюнку і що він робить. Пропонує дитині «домальовувати» шнурком (за вибором) відсутні штрихи (елементи) в картинці: сходи, гойдалки і т.д. Якщо у дитини не виходить виконати дію самостійно, педагог спільно з нею відтворює ці дії.

«Посади квіточки на лужок»

Мета: навчити дитину всияти петельку на гудзики різного розміру, розвиток дрібної моторики рук, співвіднесення правої і лівої руки. Обладнання: зелене полотно, на яке пришиті гудзики різного кольору і

різного розміру, квіти вирізані з щільної тканини різного розміру з прорізами в центрі, відповідними гудзиків.

Хід гри: педагог звертається до дітей: «Давайте посадимо на лужок красиві квіточки». До кожного гудзичка знайди і приєднай потрібну квітку. Дитина вибирає квітку з тканини і пробує всунути гудзик на полотні в петельку, якщо гудзик не підходить до петельки, педагог пропонує спробувати приєднати до інших гудзик і звертає увагу дитини на розмір петельки і гудзики, щоб вони збігалися. Таким чином, дитина «садить» квіти на зелене полотно. Дорослий хвалить дитину по ходу гри за кожну прикріплену квіточку. Дітям подобається бачити результат своїх дій.

Сюжетні ігри для формування навичок самообслуговування.

«Готуємо обід для ляльок».

Мета: вчити розрізняти продукти харчування (риба, сир, овочі, фрукти тощо). Вчити визначати із чого виготовлені страви, з кількох страв складається обід, закріплення досвіду диференціації за призначенням кухонного і столового посуду.

Обладнання: ляльки, набір дитячих кухонного та столового посуду, дитяча плита, муляжі фруктів, овочів, риби, сиру, молока, сиру, ковбаси.

Хід гри:

Педагог: «Лялька Маша принесла з магазину багато різних продуктів. Назвіть, будь ласка, які продукти принесла Марійка ?». Діти перераховують продукти. «А зараз ми всі разом приготуємо смачний обід для наших друзів (ляльок). З чого складається обід? - З першої страви (борщ, суп), з другої страви (котлети, голубці, картопля, рис, овочеві салати), з третього страви (сік, молоко, компот, чай). Виберіть на столі посуд, яка нам знадобиться для приготування першої страви (каструля, в якій ми варимо суп), другої страви (сковорідка, в якій ми смажимо котлети, картоплю, рибу), для третього страви (каструля для варіння компоту або глечик для води або соку)».

Педагог разом з дітьми показує і імітує дію приготування їжі на обід. Наприклад, педагог спочатку запитує дітей, як вони будуть готувати обід, а потім пояснює поетапно приготування першої страви:

- Промити в друшляку необхідні продукти для приготування першої страви (м'ясо, овочі);
- Очистити овочі від шкірки і нарізати на дошці;
- Покласти в каструлю необхідні продукти і залити водою;
- Поставити на дитячу плиту і запалити конфорку;
- Після того як суп буде готовий, розлити ополоником по тарілках.

На другу страву готуємо рибу з овочами. Педагог за аналогією проводить бесіду і показ необхідних продуктів та посуду для приготування другої страви. На третє - варимо компот із фруктів (яблук, груш і лимону).

Педагог поетапно пояснює дітям кожну дію, а потім питає, що вони зробили, що роблять і що будуть робити. Коли обід для ляльок готовий, починаємо сервірувати стіл посудом. Розкладаємо приготовані страви по тарілках, бажаємо приємного апетиту і діти починають годувати ляльок, розхвалюючи при цьому страви. Після того, як ляльки пообідали, діти витирають їх серветками і «дякують» за смачний обід.

«Вимий ляльці руки».

Мета: викликати в дітей позитивне ставлення до миття рук, пояснити його необхідність і значення.

Обладнання: лялька, умивальник, шафка з рушником, білу сукню.

Хід гри: діти сидять перед ігровим куточком, в якому стоїть умивальник, шафка з рушником. Педагог призводить ляльку Аню з брудними руками. Лялька Аня збирається в гості і «переодягається». Вона «бере» плаття «брудними руками» і сукню залишаються плями. Побачивши це, лялька Аня починає плакати. Педагог говорить: «Ой, лялька Аня взяла плаття брудними руками! Діти, що ж треба зробити? (Правильно, ляльці необхідно помити руки.) Не плач, Аня, ми зараз вимиемо тобі руки ».

Дитина веде ляльку до умивальника і мие ляльчі руки, потім витирає їх рушником, бере плаття і одягає його на ляльку. Лялька Аня каже «дякую» і йде в гості. Педагог обговорює з дітьми те, що сталося. Лялька Аня «прийшла» з прогулянки і не вимила руки. Педагог: «Діти, треба приходити з прогулянки і обов'язково мити руки».

Після формування позитивного ставлення до навички миття рук у процесі дидактичної гри педагог переходив до закріплення цього досвіду в режимних моментах. При цьому дитина повинна була оволодіти рядом послідовних дій. В якості прикладу розглянемо послідовні дії, необхідні дитині для миття рук: засукати рукава; відкрити кран; намочити руки; взяти мило в руки з мильниці; підставити руки з милом під струмінь води і намочити мило; намити долоні, розтерши мило до отримання піни; зробити «мильні рукавички»; покласти мило в мильницю; розтерти мило круговими рухами по всій поверхні рук; продовжувати робити «мильні рукавички»; підставити руки під струмінь води; круговими рухами змити мило з долонь і тильної сторони кистей рук; струсити воду з рук, закрити кран; витерти руки об рушник насухо. Відтворення всіх цих етапів дії при митті рук вимагає від розумово відсталого дитини високого рівня сприйняття і розвитку моторики.

«Мильні рукавички. Бульбашки».

Мета: вчити дітей добре намилювати руки з зовнішньої і внутрішньої сторони до утворення міхурів. Розвиток вдиху і видиху, цілеспрямованої повітряного струменя.

Обладнання: ванна кімната, дитяче мило, рушник.

Хід гри: Педагог: «Ми підійдемо до раковини, відкриємо кран і пустимо теплу воду, а зараз ми візьмемо мило і зробимо собі красиві «білі рукавички» Педагог поетапно пояснює процес намилювання рук. Діти намилюють руки без води до утворення білої піни, потім діти кладуть мило в мильницю і розподіляють мило по руках круговими рухами. Педагог звертає увагу дітей на те, що у них вийшли модні «білі рукавички». Потім педагог

пропонує дітям поєднати долоньки, зробити маленьку щілинку (отвір) і тихенько подути в цей отвір, у нас з іншого боку долонь виходить мильний міхур. Педагог емоційно фіксує появу у дітей бульбашок. Якщо доторкнутися до них пальчиком, то бульбашки лопаються тому, що вони ніжні і повітряні. Якщо у дітей не виходить надути мильний міхур, педагог проводить спільні дії з дитиною, допомагаючи їй відчувати радість від передчуття появи цього міхура. Після цього мило змивається під струменем теплої води і руки витирають насухо рушником.

У роботі доцільно використовувати різні вірші і потішки. Наприклад, перша потішка: «Ладусі, ладусі, з милом миємо ручки ми Ірусі, чисті долоньки, ось вам хліб та ложка! ».

Друга потішка: «У крані булькає вода. Ой, як – то здорово! Вмивається сама Машенька Єгорова » (Або педагог називає ім'я дитини).

Цю гру з супроводом потішок можна включити до проведення режимних моментів.

«Підберемо лялькам одяг».

Мета: вчити називати предмети одягу, диференціювати одяг для хлопчиків і дівчаток, послідовно одягати ляльку.

Обладнання: дві ляльки – лялька Сашко і лялька Катя, набори одягу для Сашка і для Каті: сорочка, штани, светр, кеди; плаття, кофта, спідниця, туфлі.

Хід гри:

Педагог: «Подивіться, діти, до нас в гості прийшли ляльки, але вони не можуть одягтися, вони переплутали свій одяг і не можуть знайти свої речі. Давайте, допоможемо їм розібратися, де, чії речі ». Далі педагог пропонує дітям виділити заздалегідь підготовлену одяг для хлопчика Сашка і для дівчинки Каті. Педагог запитує: «Що носять дівчинки, а що хлопчики?» Після того, коли діти виберуть одяг для ляльок, одна дитина починає одягати Сашка, а інша одягає Катю.

Педагог в цей час акцентує увагу дітей на послідовність одягання. Якщо дитина самотійно не справляється, дорослий допомагає їй спільними

діями. Гра проводиться в наступних варіантах зі зміною ляльок та одягу і допомагає закріпити вибір одягу для хлопчиків і дівчаток. Педагог обов'язково хвалить дітей за те, що ляльки одягнені правильно і красиво.

«Знайди пару».

Мета: вчити розрізняти парну взуття та одяг, підбирати правильно до лівого варіанту взуття, одягу – правий.

Обладнання: вирізані з картону взуття: чоботи, туфлі, рукавички, шкарпетки, рукавиці, лялька Марійка.

Хід гри: педагог вводить дітей в ігрову ситуацію: «Неуважна та неохайна Марійка розкидала свій одяг і взуття по різних кутках. Вона не може нічого знайти сама. Одну шкарпетку знайшла, а іншу знайти не може, один чобіт знайшла, а інший не знає, де». Дітям пропонується допомогти Марійці знайти пару предметів одягу та взуття. Педагог пред'являє правий варіант пари (шкарпетку, чобіт і т.д.) і пропонує вибрати лівий. При цьому дається інструкція: «Знайди пару». У випадку невиконання завдання допомагає відшукати пару, звертає увагу дитини на однаковий розмір і колір. Через деякий час дорослий просить відшукати цю ж пару самостійно. Інший варіант гри може проводитися на предметах одягу дітей. Гра сприяє закріпленню уміння розрізняти ліві і праві варіанти одягу і взуття, правильно співвідносити, на яку ногу чи руку одягаємо той чи інший варіант.

«День народження»

Мета: вчити правилами культурної поведінки в гостях, вмінню вітати один одного.

Обладнання: гості (ляльки, іграшки), святковий стіл сервірований дитячим посудом, подарунки.

Хід гри: дитина (або вибраний персонаж) сьогодні іменинник. Він за допомогою педагога готується до прийому гостей: сервірує святковий стіл, прикрашає кульками, мішурою і приводить в порядок приміщення. Діти-гості беруть маленькі подарунки-саморобки (заздалегідь приготовані). Іменинник зустрічає гостей, вітається з усіма, приймає подарунки і запрошує гостей

сісти за стіл, показуючи гостеві його місце. Поруч з дітьми за столом розсаджені іграшки. Гості «пробують» частування, «п'ють» чай, «їдять» морозиво. Потім педагог допомагає дитині придумати побажання для іменинника. Педагог розповідає дітям про правила поведінки в гостях:

- Привітатися, коли приходиш у гості;
- Без запрошення не входити в кімнату;
- Дарувати подарунок з побажаннями імениннику (як подарунок може бути вірш, пісня, танець);
- За столом не шуміти, не брати їжу руками;
- Приступати до їжі після запрошення покуштувати те чи інше частування;
- Не перебивати один одного;
- Користуватися приладами і серветкою під час їжі; присувати і відсувати стілець нечутно;
- Після їжі не забути подякувати іменинника;
- Перед відходом попрощатися;
- Коли гості йдуть, іменинник допомагає дорослим прибирати посуд зі столу.

Кожен з дітей повинен побути в ролі іменинника. Педагог під час гри нагадує дітям, як слід себе поводити в тій чи іншій ситуації. Гра емоційна і дуже приваблює дітей.

**Зразки стендів для формування санітарно-гігієнічних навичок
(за методикою PECS)**

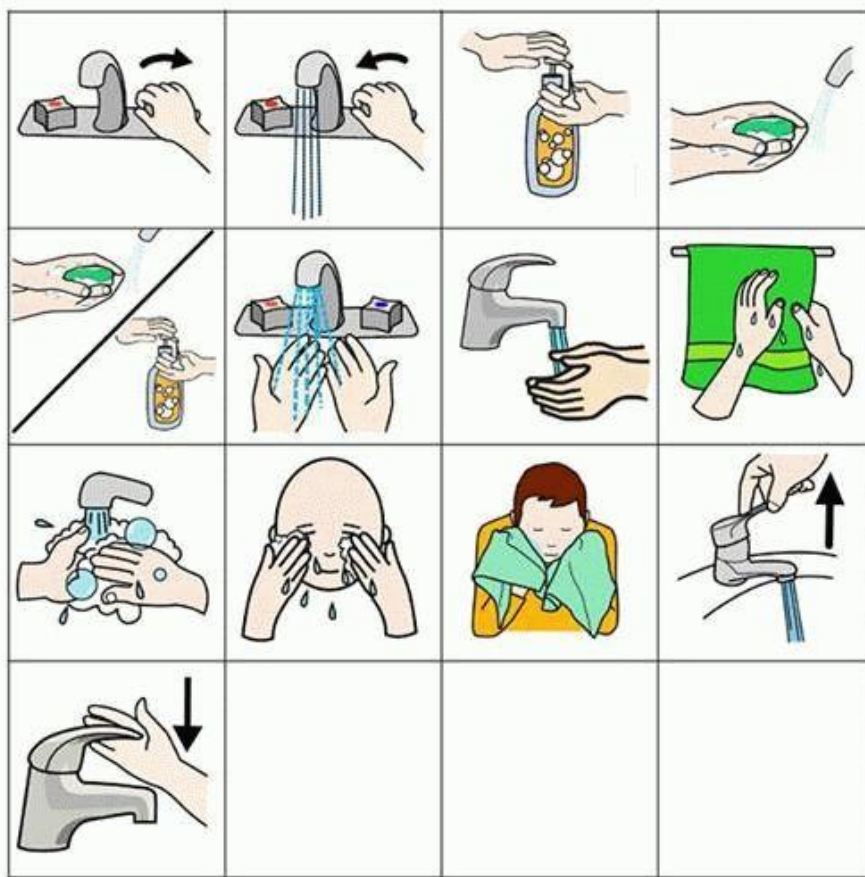
Чистимо зуби



Послідовність дій в туалетній кімнаті



Миття рук та обличчя



Послідовність дій одягання

