

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Петухова Ксения Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Инноватика в современном начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой кандидат психологических наук,
доцент Мосина Н.А.



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы доктор
педагогических наук, профессор Чижакова Г.И.



(дата, подпись)

Научный руководитель доктор педагогических наук,
профессор Чижакова Г.И.



(дата, подпись)

Обучающийся Петухова К.С.

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Оглавление

Реферат.....	3
Введение.....	9
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ И С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	16
1.1. Понятие социально-бытовых навыков и их развитие у обучающихся младших классов.....	16
1.2. Особенности сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью	24
1.3. Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью	35
Вывод по главе 1	46
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	47
2.1. Изучение сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью.....	47
2.2. Разработка и апробация программы «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»	66
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализирование.....	87
Выводы по главе 2.....	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	95
Приложение А.....	104
Приложение Б.....	105
Приложение В	116
Приложение Г	131

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра педагогического образования «Формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью».

Объем – 132 страниц, включая 11 рисунков, 4 таблицы, 3 приложения. Количество использованных источников – 81.

Цель научного исследования заключается в том, чтобы на основе анализа психолого-педагогической литературы разработать, теоретически обосновать и реализовать программу формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования составляет процесс развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования представлен программой формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что процесс формирования социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью будет результативным, если: разработать программу «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»; обогатить содержание названной программы предназначенной для освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом, обеспечивающим прогрессивные изменения в развитии у детей социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых и дидактических игр; реализовать программу в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью на базе ПНИ «Подсолнух» г. Красноярск.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили:

- труды отечественных авторов, раскрывающие теоретические основы педагогического образования (А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина

и др.);

- исследования, посвященные теории индивидуализации и дифференциации обучения (А.А. Бударный, Т.Д. Глейз, А.Ж. Жафьяров, Е.А. Жебятъева, Е.С. Рабунский, И.С. Якиманская и др.);

- исследования в области концепции личностно-ориентированного гуманистического подхода к обучению и развитию (Н.В. Борисова, А.В. Петровский, В.В. Сиков, И.С. Якиманская и др.);

- труды отечественных авторов, раскрывающие особенности обучения детей с умственной отсталостью (О.С. Аршатская, В.М. Башина, Е.Р. Баенская, В.Я. Гиндикин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Т.Н. Павлий и др.).

В ходе исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Опросные методы.
3. Наблюдение.
4. Эксперимент (индивидуальное консультирование).
5. Качественный и количественный анализ.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» г. Красноярск. В исследовании принимали участие 10 младших школьников в возрасте 8 лет с диагнозом «умственная отсталость».

По теме исследования имеется две публикации.

В ходе проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

1. Проанализирована и систематизирована психолого-педагогическая литература по теме исследования.

2. Подобран специфический диагностический комплекс для изучения сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с

умственной отсталостью. Определены основные пути формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

3. Разработана программа формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с пояснительной запиской и примерным содержанием.

4. Прослежены изменения в сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью до и после внедрения программы.

Таким образом, достигнута основная цель исследования, заключающаяся в том, чтобы на основе анализа психолого-педагогической литературы разработать, теоретически обосновать и реализовать программу формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Прослежены положительные изменения, что подтвердило эффективность программы.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в том, что результаты, полученные автором в ходе исследования, станут платформой для более углубленного изучения возможностей формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученный теоретический и практический материал может быть использован как в условиях специального (коррекционного) школьного образовательного учреждения, так и в условиях семейного воспитания.

Итогом нашего исследования является подтверждение высказанной гипотезы: разработанная программа «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью» способствует формированию социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью.

Abstract

Dissertation for the Master's degree of Pedagogical Education "Formation of social and domestic skills in children of primary school age with mental retardation."

Volume - 132 pages, including 11 figures, 4 tables, 3 annexes. The number of sources used is 81.

The aim of scientific research is to develop, theoretically justify and implement a program for the development of social and domestic skills in children of primary school age based on the analysis of psychological and pedagogical literature.

The object of the scientific research is the process of developing social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation.

The subject of the research is represented by the program of formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation.

The hypothesis of the study consists of the assumption that the process of formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation will be effective if: to develop a program "Formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation" ; to enrich the content of the named program designed for the development of younger schoolchildren with mental retardation, a game component that provides progressive changes in the development of children's social and domestic skills, provided a combination of plotrole-playing and didactic games; to implement the program in working with younger schoolchildren with mental retardation on the basis of the PSNI "Sunflower" in Krasnoyarsk city. Theoretical and methodological basis of the research consisted of:

- Works of domestic authors revealing the theoretical foundations of pedagogical education (A.K. Markova, V.A. Slastenin, N.F. Talysina etc.);
- research on the theory of individualization and differentiation of teaching (A.A. Budarny, T.D. Glaze, A.J. Zhafyarov, E.A. Zhebyatyeva, E.S. Rabunsky, I.S. Yakimanskaya, etc.);
- studies in the field of the concept of personality-centered humanistic approach to learning and development (N.V. Borisova, A.V. Petrovsky, V.V. Sikov, I.S. Yakimanskaya, etc.);

Works of domestic authors, revealing features of education of children with mental retardation (O.S. Arshatskaya, V.M. Bashina, E.R. Baenskaya, V.J. Gindikin, M.M. Liebling, O.S. Nikolskaya, T.N. Pavly, etc.).

During the research the following methods were used:

1. Analysis of psychological and pedagogical literature.
2. Field enumeration.

3. Observation.
4. Experiment (individual consulting).
5. Qualitative and quantitative analysis.

Experimental base of the research: the study was conducted on the basis of the Krasnoyarsk Regional state budgetary institution of social service "Psychoneurological boarding school for children "Sunflower". Ten primary schoolchildren aged 8 years with a diagnosis of "mental retardation" took part in the research.

There are two publications on the topic of the research.

In the course of the conducted research the following results were achieved:

1. The psychological and pedagogical literature on the topic of research was analyzed and systematized.
2. The specific diagnostic complex has been selected to study the formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation. The main ways of formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation are determined.
3. The program has been developed for the formation of social and domestic skills of primary schoolchildren with mental retardation.
4. Changes in the formation of social and domestic skills of primary school children with mental retardation before and after the implementation of the program have been traced.

Thus, the main goal of the research has been achieved, which is to develop, theoretically justify and implement a program for the formation of social and domestic skills of primary schoolchildren with mental retardation based on the analysis of psychological and pedagogical literature. Positive changes were traced, which confirmed the effectiveness of the program.

The theoretical significance of the dissertation work lies in the fact that the results obtained by the author in the course of the study will become a platform for a more in-depth study of the possibilities of formation of social and domestic skills in primary school-age children with mental retardation.

Practical significance of the conducted research lies in the fact that the obtained theoretical and practical material can be used both in the conditions of a special (correctional) school educational institution, and in the conditions of family upbringing.

The result of our research is the confirmation of the stated hypothesis: the developed program "Formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation" promotes the formation of social and domestic skills of younger schoolchildren with mental retardation.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный этап социально-экономического развития обуславливает необходимость взаимодействия человека с различными механизмами и устройствами. Развитие научно-технического прогресса диктует потребность постоянного обращения к сложным техническим устройствам. Все это требует определенных навыков в различных сферах жизни.

Одними из первых навыков, которыми овладевает человек, являются социально-бытовые, которые подразделяются на две группы. Во-первых, это навыки социального характера, к которым относятся самообслуживание и культурно-гигиенические навыки. Во-вторых, это навыки бытового характера, среди которых умение одеваться, умение убирать за собой и иные.

Проблема формирования социально-бытовых навыков в ее практическом плане заявляется многими исследователями. Особенно это касается лиц с ограниченными возможностями здоровья, т.е. лиц, имеющих физический и (или) психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. По данным Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2021 года в России проживало 11947000 лиц с ограниченными возможностями здоровья, из них 5800000 – страдают психическими заболеваниями (умственная отсталость, шизофрения, деменция и другие) [69].

Особое значение формирование социально-бытовых навыков имеет для младших школьников с умственной отсталостью, что обусловлено особенностями развития у них психических процессов, крупной и мелкой моторики. Сформированные социально-бытовые навыки позволят обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции,

обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении.

Современная система образования нацелена на реализацию принципа равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья. Совместное (инклюзивное) образование признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [68] инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Положения об инклюзивном образовании закреплены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [55]. На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [68], Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [67], а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся школьников, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит произвольно, в процессе наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны.

Для решения проблемы формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью в 1981 году в учебно-воспитательный процесс существовавших в тот период коррекционных школ введен курс по социально-бытовой ориентировке. Однако, введенный в действие Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [66], введенный в действие 1 января 2010 года, не предусмотрел данный курс в качестве обязательного.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, введенный в действие 1 сентября 2016 года [65], предусмотрел необходимость проведения занятий по социально-бытовой ориентировке для обучающихся с интеллектуальными нарушениями во второй половине дня.

Ученые из разных стран занимались и продолжают заниматься проблемой умственной отсталости. В зарубежной науке это такие ученые, как Э. Блейл, Т.Е. Вейс, К. Гилбт, Л. Канн, М. Ратт и др. В отечественной науке изучением данной проблемы занимались такие ученые как О.С. Аршатская, В.М. Башина, Е.Р. Баенская, В.Я. Гиндикин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Т.Н. Павлий и др.

Разработке методики изучения сформированности социально-бытовых навыков у школьников с умственной отсталостью посвящены труды Г.Г. Зак, Л.М. Шипицыной. Исследователи В.В. Боброва, Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, Т.И. Пороцкая, Л.М. Сафонова, Л.П. Уфимцева, Н.С. Холодова, А.М. Щербакова особое внимание уделяют выбору приемов, методов и средств формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью. Однако, таких работ крайне мало, что делает затруднительным создание методических разработок для специалистов и родителей по данной проблеме.

Изложенное позволило выявить ряд **противоречий**:

- **на государственном уровне:** между потребностью государства в интеграции людей с особыми образовательными потребностями в социум и неготовностью педагогов к обучению лиц данной категории;

- **на отраслевом уровне:** между наличием объективного методического потенциала способствующего формированию навыков у обучающихся с умственной отсталостью и его недостаточной востребованностью в реальном учебно-воспитательном процессе.

- **на личностном уровне:** между возрастающими потребностями в ранней социализации обучающихся с умственной отсталостью и отсутствием научно обоснованной программы по формированию социально-бытовых навыков у обучающихся данной категории.

Названные противоречия актуализируют **проблему** исследования: каким образом формировать социально-бытовые навыки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в процессе реализации соответствующей программы?

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная разработанность, а также теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы «Формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью».

Целью настоящего исследования: на основе анализа психолого-педагогической литературы разработать, теоретически обосновать и реализовать программу формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования: процесс развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования: программа формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: процесс формирования социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью будет результативным, если:

- разработать программу «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»;

- обогатить содержания названной программы предназначенной для освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом, обеспечивающим прогрессивные изменения в развитии у детей социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых и дидактических игр;

- реализовать программу в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью на базе ПНИ «Подсолнух» г. Красноярск.

Для подтверждения выше сформулированной гипотезы исследования и в соответствии с целью, объектом и предметом исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- провести теоретический анализ состояния проблемы формирования социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью в зарубежных и отечественных исследованиях;

- охарактеризовать особенности формирования социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью;

- организовать опытно-экспериментальную работу по формированию социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью;

- провести контрольный срез и сделать выводы об эффективности проведенной работы.

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы методы исследования:

Теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования; изучение и анализ программных и методических документов в области педагогического образования.

Эмпирические – наблюдение, карты сформированности социально-бытовых навыков Т.А. Девятковой.

Статистические – качественный и количественный анализ результатов

исследования, обработка эмпирических данных, корреляционный анализ.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: теоретические основы педагогического образования (А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.); теория индивидуализации и дифференциации обучения (А.А. Бударный, Т.Д. Глейз, А.Ж. Жафьяров, Е.А. Жебятъева, Е.С. Рабунский, И.С. Якиманская и др.); концепция личностно-ориентированного гуманистического подхода к обучению и развитию (Н.В. Борисова, А.В. Петровский, В.В. Сиков, И.С. Якиманская и др.); теория обучения детей с умственной отсталостью (О.С. Аршатская, В.М. Башина, Е.Р. Баенская, В.Я. Гиндикин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Т.Н. Павлий и др.).

Организация исследования. Базой исследования выступило Краевое государственное бюджетное учреждение социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»г. Красноярск.

К исследованию были привлечены 10 младших школьников в возрасте 8 лет.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в 2020-2021 учебном году в пять этапов:

Первый этап – констатирующий: анализ научной литературы по проблеме исследования; проведение диагностики сформированности социально-бытовых навыков школьников с умственной отсталостью на начало ОЭР ;

Второй этап – формирующий : разработка программы «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»; обогащение содержания программы игровым компонентом, обеспечивающим прогрессивные изменения в развитии социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых и дидактических игр.

Третий этап – обобщение, систематизация и интерпретация результатов, полученных в ходе исследования; формулирование выводов; литературное оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что разработанная программа, направленная на формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, расширяющая возможности педагогической коррекции отклонений у обучающихся заявленной категории как в условиях специального (коррекционного) школьного образовательного учреждения, так и в условиях семейного воспитания.

Практическая значимость работы: разработана и апробирована программа формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью; выявлены, обоснованы и определены этапы и направления, содержание и формы организации коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (в количестве 81 источника) и 3 приложений. Текст работы изложен на 120 страницах, проиллюстрирован 11 рисунков, включает 4 таблицы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ И С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие социально-бытовых навыков и их развитие у обучающихся младших классов

В современном мире имеется настоятельная потребность в воспитании личности, способной ориентироваться во всем многообразии окружающих вещей и пользоваться ими. Это процесс начинается с формирования навыков. В толковом словаре Ожегова дано определение понятию навык: «Навык – умение, выработанное упражнениями, привычкой»[43, с. 487].

Навык является способом выполнения действий, ставшим в результате многократного повторения частично автоматизированным, легко, быстро и точно реализуемым. Из определения очевидно, что для освоения того или иного навыка требуется многократное повторение определенного набора действий.

Профессор Н.В. Ключева делит навыки на три вида:

- перцептивные -автоматизированные навыки, основой которых является память: человек хорошо знаком с теми свойствами различных предметов и явлений, которые можно воспринять визуально, на слух или при помощи осязания, вкуса и обоняния;

- интеллектуальные: автоматизированные мыслительные навыки, основой которых выступают приемы ранее встречающихся и успешно выполненных задач;

- двигательные: автоматизированные, полностью заученные движения, при помощи которых человек взаимодействует с объектами и в прошлом уже неоднократно совершал в отношении их определенные действия [47, с. 21].

Ряд навыков формируется бессознательно, то есть без применения осознанного контроля, такие навыки исходно автоматизированные, к примеру, навык ходьбы у ребенка. Большинство навыков человек развивает

осознанно путем тренировки и контролирует их, такие навыки именуются вторично автоматизированными, к примеру, навык работы с компьютером формируется только путем специального обучения.

Профессор Д.Н. Узнадзе [62] выделяет в ходе развития навыка много частных фаз, которые объединяются в более общие периоды.

В первом периоде происходит первоначальное знакомство с движением. Стоит отметить, что обучение движению начинается с выявления его двигательного состава, набора элементов движения и их последовательности и сочетаний. Это знакомство идет путем показа, рассказа, разъяснения и наблюдения. На этом периоде так же происходит такое событие, как накопление словаря. Завершает этот период коррекция по нижележащим уровням.

Вторым периодом является автоматизация движения. Здесь происходит полная передача отдельных компонентов движения или всего движения целиком в ведение фоновых уровней [62, с. 21].

По мнению Д.Н. Узнадзе, в результате ведущий уровень частично или полностью освобождается от заботы о нем. Здесь же происходят еще два очень важных процесса:

- увязка деятельности всех низовых уровней;
- коррекция готовых двигательных блоков, выработанных по другим поводам: именно им, объясняются качественные скачки, иногда наблюдаемые при овладении новым движением.

Третьим и последним периодом, по мнению Д.Н. Узнадзе, является окончательная шлифовка навыка за счет двух процессов:

- стабилизации – навык приобретает прочность, помехоустойчивость;
- стандартизации - обретение навыков стереотипности [62, с. 24].

Современный социум немислим без навыков. Умению пользоваться инструментами взаимодействия с социумом способствуют социально-бытовые навыки.

По определению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, «социально-бытовые навыки – это знания и умения, непосредственно связанные с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях»[24, с. 38].

С точки зрения Е.Ю. Дашевской, «социально-бытовые навыки предполагают умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности» [14, с. 37].

По мнению Г.Г. Зак, О.Г. Нугаевой, Н.В. Шульженко, «социально-бытовые навыки – это совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные»[20, с. 52].

В научной литературе разработана классификация социально-бытовых навыков, представленная в Приложении А.

Первые самостоятельные навыки, которые осваивает ребенок – это навыки бытовой деятельности, включающие: формирование умений по выполнению гигиенических процедур, уборке помещений, уходу за вещами, планированию расходов, совершению покупок, приготовлению пищи и других повседневных дел.

По утверждению Д.Б. Эльконина, у здоровых детей все процессы овладения социально-бытовыми навыками происходят естественным образом, при направляющей помощи взрослого, они не требуют специально организованного обучения. Интеллект детей сохранен, а соответственно познавательные процессы, лежащие в основе развития социально-бытовых навыков, функционируют полноценно [80, с. 47].

Особое значение имеет формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. По словам Л.С. Выготского на данном возрастном этапе происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое

обеспечивает возможность систематического обучения в школе [13, с. 29].

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе [16, с. 16].

Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того, чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. По мнению Ю.В. Макаровой, «ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения» [38, с. 128].

Как известно, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Согласно С.Л. Рубинштейну, «развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [57, с. 100].

По мнению Д.Н. Узнадзе, «на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий» [62, с. 29].

К моменту начала школьного обучения словарный состав ребенка составляет от 3000 до 7000 слов, по завершению периода начального образования словарь увеличивается до 7000-12000 слов.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной, также развивать устную речь и письменную обучающихся [80, с. 36].

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В психолого-педагогической литературе выделены тринадцать мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: «группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение» [13, с. 63].

В младшем школьном возрасте происходит появление и другого важного новообразования – произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с прогматическими мотивами и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников, т.е. их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте - мотивом достижения успеха [29, с. 26].

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия. Ребенок способен оценить свой поступок с точки

зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с внутренней и внешней мотивацией.

Школьник способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах [42, с. 77].

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам.

По мнению Н.В. Клюевой, «развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка» [47, с. 53].

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива - мотив избегания неудачи. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого [53, с. 29].

В младшем школьном возрасте совершенствуются социально-бытовые навыки, основа которых была заложена в дошкольный период. Младший школьник способен самостоятельно обслуживать себя: пришивать пуговицы,

штопать чулки, чистить одежду, обувь, стирать носовые платки, носки, чулки, убирать постель.

Младшие школьники оказывают посильную помощь взрослым в ведении домашнего хозяйства. Школьники 1-2 классов могут помочь в уборке квартиры: вытереть пыль с отдельных вещей, подмести пол; ухаживать за домашними цветами; играть и гулять с малышами. Школьникам 3-4 классов можно поручить стирку мелких вещей для себя и для младших, мыть чайную и столовую посуду, готовить простейшие блюда.

Формирование данных навыков благоприятно влияет на процесс социализации младшего школьника, то есть его интеграция в общество, где он будет в достаточной мере самостоятелен, в котором будет ощущать себя полноценным членом. Освоение разнообразных навыков и умений, необходимых в повседневной жизни, их усовершенствование состоит не только в способности справляться без помощи взрослого [70, с. 145].

В процессе социально-бытового труда у младших школьников развивается самостоятельность, они преодолевают трудности и способны к волевым усилиям. Специфика развития бытовой деятельности у младших школьников проявляется в следующем: устанавливается осознанная необходимость выполнять бытовые навыки, определяющаяся личными и общественными потребностями; осуществляется усвоение нравственных норм, обуславливающих поведение в быту; совершенствуются культурно-гигиенические навыки, школьник соблюдает их по собственному желанию; формируются основные бытовые привычки [73, с. 75].

Социально-бытовые навыки формируются у младших школьников при наблюдении в повседневной жизни за поведением взрослых. Например, ребенок пытается сделать все сам, старается проявить самостоятельность, помогая родителям в бытовой деятельности, подражая им, действует путем проб и ошибок. Вместе с тем, родители показывают образец действия, при этом обучают ребенка контролировать, оценивать свои действия, сверяя их с образцом, указывают на ошибки и отмечают верный результат. Позитивный

отклик взрослого, пусть на незначительные успехи ребенка, приводит его к удовлетворению, появляется уверенность в себе[81, с. 59].

В младшем школьном возрасте большинство социально-бытовых навыков превращаются в привычки, если были усвоены в дошкольном возрасте. Формируя социально-бытовые навыки, родители используют слова, советы, личный пример, поощрения, разъяснения. Также нужно грамотно объединять словесные указания и правильную организацию окружающей среды. Необходимо создать дома такие условия, в которых будут формироваться данные навыки. Важно принимать во внимание возрастные особенности ребенка младшего школьного возраста. Недопустимо требовать то, что не по силам ребенку, зато необходимо дать возможность выполнять то, что он может [16, с. 17].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Социально-бытовые навыки – это совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. К социально-бытовым навыкам относят навыки социального характера: самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, и навыки бытового характера: умение одеваться, убирать за собой и другие.

Формирование социально-бытовых навыков – процесс приобщения обучающихся к различным педагогически организованным видам общественно-полезной работы с целью передачи им определенного опыта, развития у них трудолюбия и сознания человека труда.

Особое значение имеет формирование социально-бытовых навыков у младшем школьном возрасте, когда совершенствуются социально-бытовые навыки, основа которых была заложена в дошкольный период. Младший школьник способен самостоятельно обслуживать себя: пришивать пуговицы, штопать чулки, чистить одежду, обувь, стирать носовые платки, носки, чулки, убирать постель. Младшие школьники оказывают посильную помощь взрослым в ведении домашнего хозяйства.

1.2. Особенности сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью

Процесс формирования социально-бытовых навыков начинается в раннем детстве, продолжается в дошкольном и школьном периодах. Особое значение формирование социально-бытовых навыков имеет для младших школьников с умственной отсталостью, обусловлено особенностями развития у них психических процессов, крупной и мелкой моторики.

Умственная отсталость – группа различных наследственных, врожденных или рано приобретенных состояний общего психического недоразвития. Согласно МКБ-10, умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [19, с. 20].

Для кодировки диагноза умственной отсталости в МКБ-10 предложено использование раздела F7 (F70 – 79) с уточняющими после точки цифрами в зависимости от этиологии, а также наличием или отсутствием сопутствующих значительных нарушений поведения. Синонимами умственной отсталости являются такие понятия как «общее психическое недоразвитие», «психическое недоразвитие», «олигофрения».

Профессор Ж.И. Шиф подчеркивает, что для детей с умственной отсталостью характерны недоразвитость и слабая разграниченность интеллектуальных и нравственных эмоций, неадекватность проявления эмоций при переживании различных событий, слабость инициативы и побуждений, недостаточная целенаправленность действия, отсутствие борьбы мотивов. Слабость инициативы побуждений и недостаточная целенаправленность действий являются факторами, препятствующими развитию у младших школьников с умственной отсталостью даже простейших социально-бытовых навыков [77, с. 95].

Как отмечает профессор Х.С. Замский, при умственной отсталости речь бедна, словарный запас мал, имеются аграмматизмы и дефекты произношения, дети в большинстве случаев пользуются развернутыми фразами. Признаки недоразвитости имеются как в психической деятельности, так в моторной активности (запаздывание в развитии статических и кинетических функций, недостаточная целенаправленность и координация движений, их угловатость, недостаточность тонкой ручной моторики, мимики и пантомимики)[23, с. 39].

Профессор В.В. Лебединский пришел к выводу о том, что динамика умственной отсталости носит эволютивный характер, который связан с возрастным созреванием центральной нервной системы, а также с процессами восстановления и компенсации. Показателем положительной динамики умственной отсталости является более медленное и постепенное, в сравнении с детьми с нормальным развитием, повышение уровня умственных способностей, усиление подвижности психических процессов, улучшение фразовой речи, появление более правильной самооценки и критического отношения к окружающим, уменьшение моторной недостаточности, пополнение запаса знаний, приобретение бытовых сведений, несложных трудовых и профессиональных умений и навыков. Исходя из сказанного, можно сформулировать закономерный вывод о том, что развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью происходит медленнее, чем у их здоровых сверстников [30, с. 42].

Благоприятная эволютивная динамика умственной отсталости зависит от глубины психического недоразвития, клинико-патогенетической формы олигофрении, дополнительных патогенных влияний, а также своевременности и полноты лечебных и реабилитационных мероприятий.

Профессор В.И. Лубовский подчеркивает, что определенные различия в динамике имеются у умственно отсталых детей с разным темпераментом – эретичных (с сильным и более подвижным темпераментом) и торпидных (с

более слабым и инертным темпераментом). Так, у эретичных олигофренов темп психического развития более высокий, легче закрепляются бытовые навыки. Из этого следует, что силу темперамента следует учитывать при прогнозировании развития социально-бытовых навыков [35, с. 58].

По мнению профессора А.Р. Лурия, из всех недостатков, свойственных умственно отсталым детям, самый главный – недостаток воли. По его мнению, расстройство воли гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля является основой всех действий и способностей, но она отсутствует у ребёнка с умственной отсталостью. При этом А.Р. Лурия, говоря о расстройствах воли как о главном недостатке этих детей, имеет в виду самые основные, первичные, элементарные волевые побуждения [36, с. 43].

Исследователи А.Р. Маллер, Г.В. Цикото считают, что дети с умственной отсталостью совершенно лишены как моральной воли, так и интеллектуальной, которые вместе составляют «закрывающий камень всего здания», который называется личностью. Причем первичная воля является фундаментом этого здания [39, с. 29].

У.В. Ульенкова, О.В. Лебедеваполчеркивают, что эволютивная динамика психического развития при олигофрении может нарушаться состояниями декомпенсации, которые чаще всего возникают в переходные возрастные периоды при осложненной олигофрении. При этом основными клиническими проявлениями состояний декомпенсации являются церебрастенические и психопатоподобные состояния. Они проявляются в расторможенности влечений, агрессивности, импульсивности, ухудшении памяти и концентрации внимания, рассеянности, раздражительности, быстрой астеничности, из-за чего обычная работа воспринимается ребенком как тяжелая и трудновыполнимая [63, с. 58].

Такие состояния нарушают процесс образовательнопедagogической деятельности и могут существенно снизить достигнутые ранее результаты в обучении детей. Поэтому планирование деятельности по развитию у

школьников с умственной отсталостью социально-бытовых навыков требует усиленного внимания к предварительному анализу клинических данных по каждому обучающемуся [1, с. 27].

Такие экзогенные факторы, как травмы, инфекции, перегрузки, связанные со школьным обучением, способствуют возникновению состояний декомпенсации. Поэтому детям с умственной отсталостью при прохождении ими психолого-медико-педагогических комиссий назначается достаточно большое количество рекомендаций, обеспечивающих щадящий режим организации их образовательной деятельности, а прогноз их личностного развития в целом и отдельных личностных свойств напрямую связанно с прогнозом соматического состояния и познавательного развития.

Для практической части настоящего исследования особое значение имеет теория Л.С. Выготского [13] о первичных (ядерных) и вторичных особенностях психики.

Исходя из ключевых положений этой теории, первичным дефектом, который проявляется в виде мозговых дисфункций и нарушений умственной работоспособности является несоответствие уровня развития возрастной норме в форме олигофрении. Появлению олигофрении как психоневрологического заболевания способствует недоразвитие или/и повреждение головного мозга.

Вторичный дефект – результат негативного влияния социального окружения на ход развития ребёнка с нарушениями психофизического развития. Если социальное окружение не компенсирует первичный дефект, а, тем более, если оно его развивает, то происходит усиление тенденций к отклонениям в личностном развитии ребёнка [13, с. 71].

Применительно к теме настоящего исследования, мы можем говорить о том, что имеющийся у ребенка дефект, препятствующий развитию у него социально-бытовых навыков естественным путём на основе восприятия и подражания, подкрепляемый акцентированием социальным окружением

внимания на этом дефекте, тормозит усвоение ребёнком с интеллектуальным недоразвитием знаний и умений в области социально-бытовой ориентировки.

Более того, согласно учению Л.С. Выготского, все функции и умения ребёнка отличаются гибкостью и изменчивостью, их прогрессирование происходит в процессе обучения. Интеллект ребёнка является величиной изменчивой, которая мало зависит от воспитания и обучения, поэтому даже при недостаточной зрелости мозговых структур резервы для развития определённых знаний и умений имеются, вплоть до принципиальной возможности развития у олигофренов сложных видов деятельности [13, с. 75].

Согласно теории Л.С. Выготского, несмотря на то, что умственно отсталый ребёнок в значительной степени способен к культурному развитию и может вырабатывать в себе высшие психические функции, он фактически зачастую оказывается культурно недоразвитым и лишённым этих функций. Из-за своей биологической неполноценности ребенок лишен возможности своевременно усваивать культуру. Это происходит из-за плохой восприимчивости ребёнка ко всему новому и его недостаточной активности. Развитие головного мозга происходит в процессе восприятия всё новых и новых раздражителей, вызывающих реактивную деятельность коры больших полушарий, так как развитие органа совершается в процессе его функционирования [13, с. 78].

Об этом говорил и С.Л. Рубинштейн: «зависимость между строением органа и его функциями не односторонняя; не только функция зависит от строения, но и строение от функции» [57, с. 60]. Иначе говоря, для развития у ребёнка с умственной отсталостью социально-бытовых навыков задача педагога состоит в создании условий для прогрессивного развития на основе потенциала ребёнка, ведь недоразвитие высших форм мышления – это вторичное наслоение, хорошо поддающееся лечебно-педагогической коррекции. Только подбором упражнений, которые доступны для освоения ребёнком-олигофреном в соответствии с его умственным развитием, и

механическом их повторении, сформировать социально-бытовые навыки невозможно.

И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева подчеркивают, что взаимоотношения ребенка, который имеет интеллектуальную недостаточность, с негативно влияющим на его психику окружением является главной помехой для его развития. Ребёнок с умственной отсталостью обычно слаб и моторно неловок, и семья, вместо того, чтобы способствовать воспитанию у него самостоятельности, предпочитает предоставление ребёнку полного обслуживания [32, с. 42].

В конечном счете, помощь ребёнку в самообслуживании приводит к тому, что родители перестают пытаться научить его самостоятельно пользоваться вещами, а чрезмерная опека и множество ограничений мешают развитию знаний, опыта, предметной деятельности, ознакомлению с физическими свойствами вещей. Отсутствие у ребенка сильной потребности в новых впечатлениях, с одной стороны, и потеря родителями надежды на возможность развития у него самостоятельности – с другой, сводят контакт между ними к удовлетворению органических потребностей: ребёнка оберегают, ему помогают, но не развивают [46, с. 39].

С самого начала своего общения с нормально развивающимися сверстниками он выпадает из детского коллектива. Он не занимает в коллективе адекватной позиции, чаще всего ему предлагают невыгодные роли или вообще игнорируют его. Таким образом, лишение его коллективной ролевой игры не позволяет ребёнку понять смысл общественных взаимоотношений.

Как считает М.В. Переверзева, хоть личность ребенка развивается в очень медленном темпе, но она, всё же, развивается и ведёт некоторую борьбу за свои социальные позиции, развивая в себе компенсаторные механизмы. Ведь когда ребёнка не принимают в коллективную игру, он начинает привлекать к себе внимание кривлянием, грубым или даже

агрессивным вмешательством в игру физически более слабых детей [50, с. 21].

Когда ребенок с умственной отсталостью, из-за негативного влияния со стороны окружающих, начинает осознавать свою малоценность, он проявляет реакцию, у него развивается целый ряд тенденций, линий поведения, установок, которые имеют невротический характер, и часто невротическая надстройка выступает в роли направляющего на все остальные синдромы детского недоразвития.

А.В. Сочилова подчеркивает, что в процессе развития знаний и развития умений у детей с умственной отсталостью первостепенное значение имеет воздействие на вторичный дефект, коррекция которого будет способствовать повышению уровня его культурного развития и высших психических функций [59, с. 109].

Исследования, проведенные в последние годы, показали, что у них не сформирована вся речевая система, а не отдельные ее стороны и функции. Профессор Н.Ю. Борякова пришла к выводу о том, что у этих детей на очень низком уровне находится одно из главных звеньев в речевой коммуникации - диалогическое единство. Вне зависимости от состояния словарного запаса большинство из них не могут поддержать беседу. Лица с тяжелой степенью умственной отсталости минимально используют речь как средство общения, но они не могут существовать самостоятельно, для них требуется постоянная помощь и поддержка. Они имеют ограниченную способность к пониманию или выполнению требований, или инструкций. У них на низком уровне находятся восприятие, внимание и память. Отсутствуют способности к элементарным процессам мышления [9, с. 69].

Часть детей с умственной отсталостью долго остаются практически «безречевыми», и в дальнейшем речь развивается у них с большим трудом. При сочетании умственной отсталости с тяжелым речевым нарушением возникает картина глубокого интеллектуального дефекта, но степень умственной отсталости в этих случаях может быть различной.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер справедливо отмечают, что грубый речевой дефект оказывает отрицательное влияние на умственное развитие ребёнка и утяжеляет общее состояние. Но при проведении с такими детьми глубоко специфической речевой работы на фоне общекоррекционного обучения достигаются хорошие результаты во всей психической деятельности ребёнка. У большинства детей экспрессивная речь даже в школьном возрасте отсутствует, некоторые способны лишь произносить отдельные слова. Самостоятельная речь младших школьников проявляется преимущественно в виде отдельных слов, коротких фраз. Она характеризуется недостаточностью модуляции, грубым косноязычием, нарушениями структуры слова, аграмматизмами [12, с. 48].

Т.А. Девяткова подчеркивает, что многие дети страдают грубыми аномалиями периферического артикуляционного аппарата, недостаточностью дыхания. Отмечается нарушение звукопроизношения, часто встречаются дизартрические расстройства. Понимают чужую речь значительно лучше, чем самостоятельно говорят. Эти дети отличаются выраженной истощаемостью центральной нервной системы, они не выносят длительного напряжения. На занятиях дети с большим трудом включаются в работу [9, с. 69].

Как отмечает Н.И. Мамайчук, отсутствуют элементарные навыки самообслуживания, не умеют играть. Речь и жесты не понимают. Наблюдаются аффекты гнева, стремление к нанесению себе повреждений (кусают свои конечности, бьются головой о стену, мебель). Часты проявления сексуального возбуждения - безудержный онанизм. Одни апатичны, вялы, другие - злобны, раздражительны, крикливы, агрессивны. В большинстве случаев устанавливается органическая этиология. Часты оказывающие влияние на подвижность тяжелые неврологические и другие соматические нарушения, такие как эпилептические припадки, а также расстройства зрения и слуха [40, с. 52].

По мнению Л.П. Уфимцевой, понятия и навыки, формирующиеся на основе анализа и синтеза пространственных представлений, - понятие количества, навыки счёта, конструктивной деятельности - даются им с большим трудом. Наибольшие трудности возникают при обучении счёту, написании букв, расположении их на линейке, а также при рисовании и конструировании [64, с. 15].

Пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему - всё это тормозит процесс активизации словаря и развития общения. Диалог обычно не возникает по инициативе детей, всегда его инициатором становится взрослый. В ходе диалога эти дети ведут себя по-разному. Одни из них долго молчат, прежде чем ответить, другие, наоборот, говорят очень много. Однако речь у них часто состоит из повторяющихся слов и речевых штампов и не связана с данной ситуацией.

С точки зрения Г.В. Цикото, при специально организованном обучении к старшему школьному возрасту, дети в некоторой степени овладевают коммуникативной функцией речи. У них вырабатывается умение строить несложный диалог с учителем, вести беседу с товарищами. Потребность в общении возрастает по мере обучения. У тяжело умственно отсталых детей, особенно младшего школьного возраста, резко отстаёт от нормы одна из основных функций речи – регулирующая [72, с. 52].

Роль социального окружения и культурного воспитания чрезвычайно значима для развития личности ребенка с умственной отсталостью: они могут либо способствовать его компенсации, либо приводить к дальнейшему отягощению центральной нервной системы детей пластична, под влиянием направленного педагогического воздействия она может изменяться, поэтому в развитии умственно отсталых детей происходят положительные изменения.

Ограничение коммуникативных навыков и умений значительно осложняет процессы социализации и интеграции детей с умеренной умственной отсталостью в социум, снижает качество их жизни. Грамматическая сторона речи, как отмечает Л.М. Шипицына, у умственно

отсталых школьников не сформирована, что проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматического обобщения[75, с. 33].

Интересы являются побудителями поведения ребенка и одним из значимых критериев социальной активности личности. Характеризуя интересы умеренно умственно отсталых детей, немецкий ученый Отто Шпек отмечает, что они тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности и вызываются преимущественно физиологическими потребностями, руководствуясь как правило, ближайшими мотивами[78, с. 60].

Характеризуя поведение умственно отсталых детей, важно отметить, что им свойственны безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушаемость, сниженная мотивация, причем не только в учебной, но даже в игровой и трудовой деятельности. Их ставит в затруднительное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям. Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии [4, с. 33].

Для решения проблемы формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью в 1981 году в учебно-воспитательный процесс коррекционных школ введен курс по социально-бытовой ориентировке. Однако, введенный в действие Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, введенный в действие 1 января 2010 года[66], не предусмотрел данный курс в качестве обязательного.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, введенный в действие 1 сентября 2016 года[65], предусмотрел необходимость проведения занятий по социально-бытовой ориентировке для обучающихся с интеллектуальными нарушениями во второй половине дня.

Одним из важнейших направлений работы педагогов с младшими школьниками с умственной отсталостью является формирование и развитие у них социально-бытовых навыков, что позволит обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции, обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении.

Как отмечает А.И. Долженко, процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся школьников, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит непроизвольно, в процесс наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны [17, с. 10].

Усвоение социально-бытовых навыков зависит от особенностей умеренно умственно отсталых детей. Инструкции взрослого воспринимаются детьми крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности. Для появления и активизации речи у таких детей необходимо использовать любовь к музыке, которая наблюдается почти у всех глубоко умственно отсталых, а также ритмические упражнения, короткие стишки и коллективные игры вместе с детьми, владеющими речью. В этом случае у «безречевого» ребёнка в эмоциональной игровой ситуации как бы непроизвольно, в подражание другим детям, включается и речь [25, с. 175].

Почти у всех «безречевых» детей она всё же возникает к 10-12 годам и служит им в дальнейшем средством общения, хотя сохраняет значительные недостатки. Максимальный коррекционный эффект в процессе обучения и воспитания может быть достигнут в тех случаях, когда медико-педагогическое воздействие осуществляется с учётом клинических и психологических особенностей детей и начинается в раннем возрасте.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Одним из важнейших направлений работы педагогов с младшими школьниками с умственной отсталостью является формирование и развитие у них социально-бытовых навыков, что позволит обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции, обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении.

Процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся школьников, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит произвольно, в процессе наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны.

1.3. Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Формирование социально-бытовых навыков является процессом приобщения детей к различным педагогически организованным видам общественно полезной работы с целью передачи им определенного опыта, развития у них трудолюбия и сознания человека труда. К ним относят навыки социального характера: самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, и навыки бытового характера (умение одеваться, убирать за собой и другие).

Е.С. Лыкова-Унковская подчеркивает, что в ходе социализации ребенок осваивает бытовые, гигиенические навыки, а также стиль общения и способы познания мира. Дети с умственной отсталостью неспособны самостоятельно войти в сферу социальных отношений, поэтому задачей дефектологов, психологов, логопедов, родителей является помочь ребенку в

освоении умения устанавливать контакты со сверстниками, овладении элементарными бытовыми навыками и представлениями о труде и быте [37, с. 13].

Формирование и развитие социально-бытовых навыков у умственно отсталых детей непосредственно связано с их психическими процессами, развитием моторики, двигательной активностью. Педагог, работая с лицами с умственной неполноценностью, должен основываться на определенных принципах, представленных на рисунке 1.



Рисунок 1 – Принципы организации работы с обучающимися с умственной отсталостью (по М.В. Переверзевой [51])

Н.П. Олейникова, О.В. Вострикова отмечают, что ребенок должен обязательно иметь в семье определенные обязанности, выполнять те или иные поручения. Практика работы с детьми, страдающими нарушением интеллекта, показывает, что им доступно выполнение домашних обязанностей [44, с. 11].

Специфика обучения детей с умственной неполноценностью заключается в совокупном, интегрированном научении и воспитании, ведь обучение основано на познании окружающего мира различными органами чувств в течение всего процесса обучения. Л.М. Шипицына отмечает, что основой в усвоении любого информативного материала детям с интеллектуальной недостаточностью являются наглядные средства обучения и другие формы развития бытовых умения и навыков, такие как экскурсии, предметно-практические уроки, беседы, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, моделирование реальных ситуаций [76, с. 29].

Формирование социально-бытовых навыков помогает воспитанникам находить контакт с окружающими людьми, переносить усвоенное в реальную жизнь, уметь объяснить свои действия и находить решения из жизненных ситуаций. Двигательные трудовые навыки автоматизируются у школьников с умственной отсталостью очень медленно. Сложности часто возникают, когда необходимо осуществить перенос навыка в новые условия.

И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева пришли к выводу о том, что в процессе работы с детьми с умственной отсталостью необходимо задействовать все стороны восприятия: слуховую, зрительную, тактильную, обонятельную и вкусовую. Ощущения, которые будут поступать от различных сенсорных систем организма, и их переработка будут основой процесса сенсорной интеграции и коммуникации. Детей необходимо научить алгоритму действий: планировать свои действия; контролировать действия; регулировать выполнение действий; работать аккуратно; работать целенаправленно; работать самостоятельно [31, с. 31].

С точки зрения Е.А. Рогожиной, В.А. Ивановой, трудовое воспитание способствует развитию у детей с умственной отсталостью потребности трудиться, чувства ответственности за выполняемую работу, положительного отношения к труду. Коммуникативные способности представляют собой устойчивую совокупность индивидуально-психологических особенностей человека. Формирование коммуникативных умений должно включаться во

все виды деятельности детей (игру, обучение, режимные моменты) и реализовываться на их материале [56, с. 183].

Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева описывают программу, разработанную на основе опыта работы Центра лечебной педагогики г. Москва, которая дает возможность обучать детей с различными нарушениями развития. Учитель, учитывая особенности и уровень развития детей, может правильно подобрать из программы подходящие для обучения разделы [18, с. 15].

В основе данной программы лежит пошаговое обучение, позволяющее быстро и эффективно обучить ребенка определенному навыку в том возрасте, который соответствует развитию этого же навыка при нормальном развитии. Для каждого навыка расписана определенная последовательность шагов(всегда от простого к сложному). Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева подчеркивают, что программа работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с минимальными мозговыми дисфункциями представлена двумя направлениями. Первый уровень - программа представлена на предметном уровне, когда при работе используются реальные предметы или их заместители. Вторая программа представлена на символическом уровне, то есть педагог использует расписание, составленное при помощи картинок или пиктограмм [18, с. 16].

Н.В. Шульженко справедливо отмечает, что детей необходимо научить работать последовательно по заданной программе, контролировать свои действия, подчинять свое поведение объективным требованиям, которые заданы определенной ситуацией. Задачами такого обучения являются определение текущего развития определенного навыка, определить последовательность шагов развития, отработать этот навык внутри каждого шага, необходимо заранее разработать поощрительную систему, обсудить результаты с родителями обучающегося[79, с. 13].

Нарушения, характерные для умственно отсталых обучающихся, мешают развитию базовых социальных навыков. Такими нарушениями являются: недостаточная развитие мыслительной сферы, двигательной

сферы, нарушения речи, зрения и другие. Поэтому, у обучающихся с различными нарушениями развития, особенности развития базовых социальных навыков так же будут различны.

У обучающихся с нарушением эмоционально-волевой сферы сложность обучения базовым социальным навыкам связана с нарушением контакта, трудностью произвольного внимания и страхов. Навык, которым обучающийся уже овладел, с трудом переносится в другую ситуацию, при этом неуспех может вызвать протест против повторной попытки неудавшегося действия [3, с. 29].

У обучающихся с умственной отсталостью, трудности при развитии базовых социальных навыков возникают в результате пассивного протекания психических процессов, большого периода времени между предъявляемой информацией и ответной реакцией ребенка, выраженных двигательных нарушений (если они есть). Особое внимание следует обратить на обучение базовым социальным навыкам обучающихся с органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе, с гидроцефалией, детским церебральным параличом с выраженными нарушениями движений, с эпилепсией и эписиндромом [7, с. 168].

Обучение базовым социальным навыкам занимает большое количество времени, формирование навыков происходит в медленном темпе. При обучении необходимо адекватно подходить к подбору технических средств реабилитации. Обучающиеся с сочетанными нарушениями развития, часто с сенсорными нарушениями (слуха, зрения, чувствительности).

При работе необходимо учитывать, какой именно дефект присутствует у обучающегося. Базовые социальные навыки формируются с опорой на сохраненные функции. Ж.И. Шиф указывала на то, что базовые социальные навыки формируются в режимные моменты (еда, сон, туалет). Но в промежутках между этими режимными моментами деятельность обучающегося, необходимо планировать и организовывать так, чтобы формирование основных жизненных навыков не прекращалось [45, с. 26].

Формирование того или иного блока социально-бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью должно представлять собой систематизированную работу, а не эпизодические мероприятия. Целью этой системы должно быть полноценное восприятие школьником необходимых сведений, правильное формирование действий, приемов, операций, затем – разнообразное их закрепление и регулярное применение на практике.

Таким образом, система работы должна быть направлена на получение обучающимся конкретных результатов в освоении необходимых ему в жизни социально-бытовых знаний и умений.

Влияния игры на развитие школьников с умственной отсталостью изучали: Е.Р. Баенская, Н.Ю. Борякова, А.И. Долженко, Е.А. Екжанова, Г.Г. Зак, Х.С. Замский, Е.С. Лыкова-Унковская, И.И. Мамайчук, М.В. Переверзева, Т. И. Пороцкая, Л.М. Шипицына, Н.В. Шульженко и другие.

А.И. Долженко, отмечает, что сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью для школьников, которая удовлетворяет их возрастные потребности и помогает овладеть знаниями и умениями. В игре начинается моральное и умственное развитие ребенка, а главное - становление личности. При формировании социально-бытовых навыков можно применять разнообразные виды игр и игровых приемов. Значительными возможностями обладают сюжетно-ролевые игры [17, с. 9].

Сюжетно-ролевая игра, по мнению Е.С. Лыковой-Унковской, это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях отображают ту или иную область общения и деятельности взрослых с целью освоения самых важных социальных ролей и приобретения навыков формального и неформального общения [37, с. 11].

Исходя из сказанного, эффективным средством формирования социально-бытовых навыков у умственно отсталых учеников выступает сюжетно-ролевая игра, этапы которой представлены на рисунке 2.

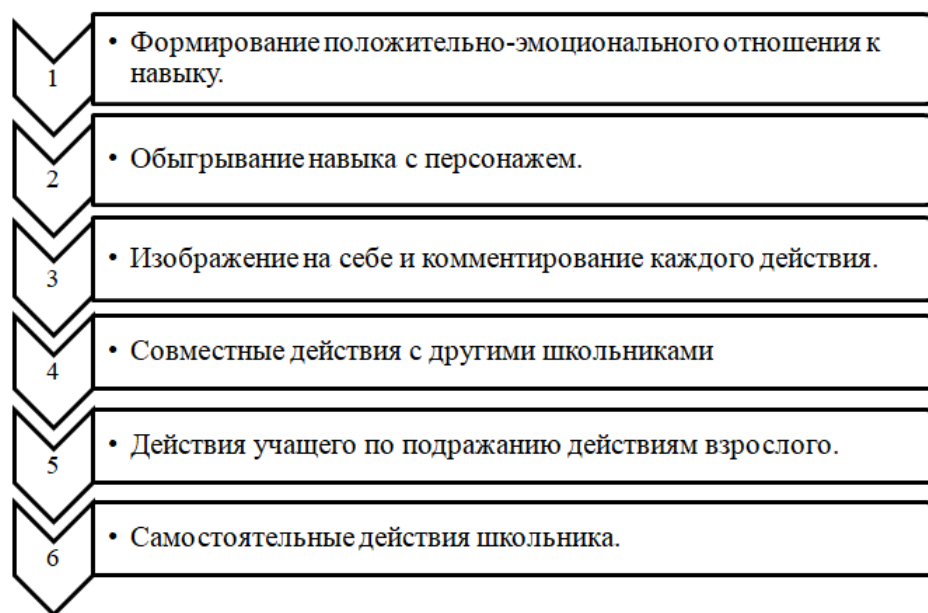


Рисунок 2 – Этапы сюжетно-ролевой игры по формированию социально-бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью

В сюжетно-ролевой игре, по мнению И.И. Мамайчук, ученики осуществляют действия с исполняемой ролью с помощью взрослого. Сюжетно-ролевые игры могут проходить на любую тематику программы и способствовать укреплению знаний о группах предметов (например: посуда, одежда, мебель, продукты), разных умений (например: складывание одежды, мытье рук), социально-культурных норм поведения. Педагог, ориентируясь на изучаемый материал, находит простые или относительно сложные сюжеты, предлагает их для разыгрывания школьникам [40, с. 25].

Как отмечает Т.И. Пороцкая, в том случае, если ситуация несложная, учащимся дается небольшое указание, как поступать. Если предполагаемая игра относительно непростая и ученики должны осуществлять ряд действий, произносить реплики, то участники готовятся к ней заблаговременно. Учитель в ходе постановки сцен является ведущим: объясняет, где происходит действие, какие события протекают, формирует определенное эмоциональное настроение. Учитель привлекает учеников к анализу разыгранных перед ними событий, особенно обращает их внимание на

действие актеров, которые несут в себе главную смысловую нагрузку [54, с. 30].

Е.А. Стребелева подчеркивает, что сложность игры повышается от класса к классу. В процессе постановки реальных ситуаций младшие школьники с умственной отсталостью не только получают и закрепляют определенные знания и умения, но и также обучаются общению, что существенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями [60, с. 116].

Сюжетно-ролевая игра благоприятствует обогащению чувственного опыта школьника, развитию его умственных способностей (умению сравнивать, классифицировать явления и предметы окружающего мира, выражать собственные мнения, проводить умозаключения), приобретению социально-бытовых навыков [2, с. 209].

О.В. Бережная, Н.А. Прядко пришли к выводу о том, что формирование социально-бытовых навыков связано с пониманием значимости чистоты лица, тела, рук для сохранения и укрепления здоровья человека. С этой целью применяются такие игры, упражнения и задания, как: «Покажи части своего тела и лица» (голова, волосы, глаза, уши, нос, рот, зубы, шея, плечи, грудь, живот, спина, руки, пальцы, ногти, ноги, локти, колени); при этом необходимо ознакомить учеников с примерами из произведений «Мойдодыр», «Маша-растеряша» [5, с. 88].

Привлекая учащихся младших классов к познанию основ гигиенической культуры в ходе умывания, нужно использовать игры с водой, мыльными пузырями, для этого создаем позитивный настрой ребенка к воде и водным процедурам. Важнейшим условием успешности обучения является подбор такого учебного материала, который обеспечит понимание и его осмысление обучающимися. Большое внимание следует уделять доступному объяснению формируемых действий, поступков, сравнению правильных и не правильных способов действий их результатов.

Основой эффективности процесса усвоения детьми с умственной отсталостью социально-бытовых навыков является их общее развитие. Средством повышения уровня развития детей с интеллектуальной недостаточностью является коррекция и компенсация недостатков его развития [8, с. 32].

В познавательной деятельности коррекция направлена на развитие умений выделять главное в получаемой информации, анализировать происходящее, сравнивать, обобщать, связывать новый материал с усвоенным материалом ранее. Главная коррекционная задача – формирование общетрудовых интеллектуальных умений: умения ориентироваться в условиях новой, предстоящей деятельности, анализировать ее, планировать необходимые действия, осуществлять самоконтроль [41, с. 132].

Если школьник будет испытывать чувство удовлетворения при совершении положительно замотивированной деятельности, формирование умений будет результативнее. Это обеспечивается, в первую очередь, формированием отношения к этой деятельности (трудовым процессам, поведению, общению) как к важной в его жизни, лично значимой для него (для его здоровья, внешнего вида, настроения и т. д.) и, следовательно, необходимой для исполнения [74, с. 349].

При развитии положительного отношения к определенному виду деятельности следует эмоционально, контрастно выражать свое отношение к разным поступкам, поведению и взаимоотношениям людей, к разным по внешнему виду вещам (положительное, радостное – к чистым, опрятным и негативное, нетерпимое – к грязным, неухоженным).

В связи с этим актуализировался вопрос определения уровня сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, а также возникла необходимость выбора приемов, методов и средств работы с обучающимися данной категории.

Л.М. Шипицына разработала методику изучения сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью. Согласно этой методике, предполагается проведение беседы и наблюдения, по результатам которых заполняется специально разработанная форма [76, с. 35].

Г.Г. Зак также предложила методику изучения сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, которая базируется на наблюдении за повседневной жизнью и способностью к выполнению определенных действий. Кроме этого, методика Г.Г. Зак предполагает изучение знаний обучающихся о себе, о предметах окружающего мира, степень развития мелкой моторики рук [21, с. 62].

Особое внимание уделено исследователями выбору приемов, методов и средств формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова предлагают обучение выстраивать на основе бесед, сюжетно-ролевых игр, ситуативно-наглядных упражнений. Свою методику авторы ориентировали на школьников, у которых диагностирован низкий или средний уровень развития социально-бытовых навыков, которые слабо приспособлены к бытовым функциям и выполнению домашних обязанностей [64, с. 52].

Н.С. Холодова разработала для формирования социально-бытовых навыков у обучающихся данной категории специальные дидактические и сюжетно-ролевые игры, предметно-практические занятия, беседы, экскурсии, а также разработала методику моделирования реальных жизненных ситуаций [71].

В.В. Боброва предложила применять игровой метод с использованием бумажной куклы, которая представляет собой двухмерную фигурку, распечатанную на бумаге, к которой прилагается комплект одежды (гардероб). Бумажная кукла применяется в различных дидактических играх, с помощью нее проигрываются проблемные ситуации [6, с. 1032].

Т.П. Мадеева составила конспекты специальных занятий и тренингов для обучающихся данной категории [38, с. 2546].

Т.И. Пороцкая разработала специальные практико-игровые упражнения, которые проводятся систематически [54, с. 57].

Для того, чтобы осуществлять планирование и проведение работы по формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, а также отслеживать ее результативность, Т.А. Девяткова разработала специальные карты [15, с. 55].

В процессе развития социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет отбор и сочетание различных методов и приемов, которые определяются характером познавательного материала, дидактическими и коррекционными задачами, уровнем общего развития и социально-бытовой подготовленности детей, их возможностями [34, с. 114].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

На сегодняшний день существует множество авторских подходов к формированию у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков, которые существуют и применяются в форме образовательных программ локального уровня с соответствующим содержательным наполнением (описываются задания, игры, упражнения и т.д.). Отбор содержания деятельности при этом осуществляется, преимущественно, по принципу технической полезности для повседневной жизни ребенка, а предпочтение отдается игровым формам организации обучения.

Вывод по главе 1

Социально-бытовые навыки – это совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. К социально-бытовым навыкам относят навыки социального характера: самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, и навыки бытового характера: умение одеваться, убирать за собой и другие.

Одним из важнейших направлений работы педагогов с младшими школьниками с умственной отсталостью является формирование и развитие у них социально-бытовых навыков, что позволит обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции, обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении.

Процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся школьников, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит непроизвольно, в процессе наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны.

На сегодняшний день существует множество авторских подходов к формированию у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков: беседы, сюжетно-ролевые игры, ситуативно-наглядные упражнения (Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова), моделирование реальных жизненных ситуаций (Н.С. Холодова), игровой метод с использованием бумажной куклы (В.В. Боброва), практико-игровые занятия и тренинги (Т.П. Мадеева), практико-игровые упражнения (Т.И. Пороцкая). Отбор содержания деятельности при этом осуществляется, преимущественно, по принципу технической полезности для повседневной жизни ребенка, а предпочтение отдается игровым формам организации обучения.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Изучение сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью

Опытно-экспериментальная работа по развитию социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью организована на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» г. Красноярска (далее - КГБУ СО ПНИ «Подсолнух»). К исследованию были привлечены 10 младших школьников в возрасте 8 лет с диагнозом «умственная отсталость».

Опытно-экспериментальная работа включала в себя три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент: проведение диагностики уровня сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью;

2 этап – формирующий эксперимент: разработка программы «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»; обогащение содержания программы игровым компонентом, обеспечивающим прогрессивные изменения в развитии социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых и дидактических игр;

3 этап – контрольный эксперимент: проведение диагностики уровня сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью, анализ полученных результатов исследования, определение эффективности работы.

Для диагностики сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью использованы методы:

- педагогическое наблюдение;

-карты сформированности социально-бытовых навыков, разработанные Т.А. Девятковой.

На этапе констатирующего эксперимента педагогическое наблюдение проводилось на занятиях и в свободной деятельности в группе.

Цель: изучить особенности проявления интереса и уровни социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, а также проанализировать особенности педагогического процесса, его влияние на развитие интереса к этим навыкам у детей.

Критерии сформированности социально-бытовых навыков: поведенческий, эмоциональный, когнитивный (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни и критерии сформированности социально-бытовых навыков

Критерии	Уровни		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<i>Поведенческий:</i>	обслуживает себя самостоятельно.	есть побуждение к самостоятельному самообслуживанию, но они быстро угасают при столкновении с трудностями и нужна помощь и сопряженное выполнение данного действия	самостоятельно себя не обслуживает.
<i>Эмоциональный:</i>	ориентируется в ближайшем окружении, знает правила и нормы социального поведения, правила общения со сверстниками и взрослыми.	не всегда ориентируется в ближайшем окружении, не четко знает правила и нормы социального поведения, не четко знает правила общения со сверстниками и взрослыми.	в ближайшем окружении не ориентируется, не знает правила и нормы социального поведения, не знает правила общения со сверстниками и взрослыми.
<i>Когнитивный:</i>	самостоятельно и до конца выполняет знакомые бытовые действия	доступно самостоятельное выполнение знакомых бытовых действий,	бытовые действия не выполняет

		но часто отвлекается; при выполнении новых или более сложных заданий необходим постоянный контроль и организующая помощь взрослого	
--	--	--	--

«Окончание таблицы 1»

Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что у большинства детей (90 %) сформированы базовые навыки приема пищи; менее чем у половины детей (40 %) сформированы базовые навыки одевания и раздевания, а базовые навыки опрятности не сформированы.

Большинством детей (80 %) освоены микропроцессы пользования ложкой, чашкой, входящие в целостный навык приема пищи, микропроцесс пользования салфеткой не освоен. Всеми детьми недостаточно освоен процесс пользования туалетом.

Большинством детей (60-80 %) не освоены микропроцессы мытья рук, умывания лица, причесывания, пользования носовым платком, входящие в целостный навык умывания. 50-90 % детей не освоили большинство микропроцессов, входящих в целостные навыки раздевания и одевания (снятие шапки – 50 % детей, кофты/свитера – 50 % детей, платья/рубашки – 60 % детей, снятие штанов – 40 % детей, колгот – 50 %, обуви – 50 % детей; надевания штанов – 50 %, надевания колгот – 60 % детей), при этом наибольшую трудность у детей вызвали микропроцессы снятия шарфа, куртки, надевания кофты, платья/рубашки, куртки, шапки, шарфа, обувания обуви, развязывания и завязывания шнурков, расстегивания и застегивания липучек.

Уровень необходимой помощи, оказываемой педагогом в бытовых процессах: большинство детей (80 %) самостоятельно выполняли отдельные микропроцессы, составляющие целостный, навык приема пищи, 20 % детей позволяли взрослому ухаживать за ними (кормить ложкой, поить из чашки) в процессе приема пищи; большая часть детей (80 %) пользовались туалетом

под руководством взрослого, 20 % детей вообще не пользовались туалетом. 60-80 % детей только позволяли взрослому выполнять за них микропроцессы, составляющие целостный навык умывания. От 50 до 90 % детей позволяли взрослому выполнять за них большинство микропроцессов, составляющих целостные навыки раздевания и одевания, от 10 до 50 % детей выполняли микропроцессы с помощью педагога, только 10-20 % детей - самостоятельно.

Проведенное наблюдение за деятельностью детей в бытовых процессах показало, что большая часть из них (80 %) при выполнении микропроцессов пользования ложкой и питья из чашки, входящих в целостный навык приема пищи, проявляли интерес к микропроцессам; понимали данную взрослым речевую инструкцию, сопровождающую бытовой процесс; выделяли цель, самостоятельно ориентировались в условиях задания и осуществляли исполнительские действия; при затруднениях использовали помощь взрослого (в виде указательного жеста, сопровождаемого словесной инструкцией, образца выполнения трудовых действий, составляющих микропроцесс); реализовывали всю последовательность трудовых действий в микропроцессе (при пользовании ложкой набирали в нее еду, подносили ложку ко рту, брали ее в рот, возвращали в исходное положение; при питье из чашки брали ее двумя руками, приподнимали ее над столом, проносили от стола до рта, делали глоток, проносили чашку ото рта до стола, ставили ее на стол); достигали промежуточных и итогового результата.

При этом у детей наблюдались специфические орудийные и соотносящие действия, снижающие качество выполнения трудовых действий микропроцесса, например, дети держали ложку в руке «кулачным» захватом (60 %) или «вилочным» захватом (20 %), некоторые дети (30 %) низко наклонялись над тарелкой в тот момент, когда проносили ложку до рта; 20 % детей высовывали язык на нижнюю губу, когда брали ложку в рот; 10 % детей вообще не брали ложку в рот, а опрокидывали ее на губы, открывая при этом рот, как следствие часть пищи попадала в рот, оставшаяся часть –

на подбородок; у детей отсутствовали контрольно-проверочные действия для оценки промежуточных результатов выполнения микропроцесса (например, они не контролировали количество набранной пищи в ложку; когда брали ложку в рот, не обращали внимания на пищу, которая выливалась на подбородок, на грудь, не контролировали наклон чашки к губам, не обращали внимания на то, что жидкость выливалась из углов рта, через нижнюю губу на подбородок); дети ориентировались только на положительную оценку взрослого в ходе выполнения микропроцессов.

При пользовании туалетом, а также при реализации микропроцессов мытья рук, умывания лица, составляющих целостный навык умывания, более половины детей (60 %, 70 % и 70 % детей соответственно) не интересовались выполнением микропроцессов, не понимали речевую инструкцию, сопровождающую выполнение микропроцесса, даже после объяснения, не делали попыток выполнить микропроцесс (40 % детей шли в туалет после многократных напоминаний педагога, 20 % детей посещали туалет только после того, как их уводил или уносил туда педагог; 60 % детей педагог приводил в умывальную комнату, 10 % детей – уносил на руках), при затруднениях не использовали помощь взрослого, при выполнении ориентировки в условиях задания и исполнительских действий совместными со взрослым действиями результат детьми не достигался, последовательность трудовых действий микропроцессов выполнялась взрослым (при пользовании туалетом педагог снимал детям колготы (штаны), трусы, затем высаживал на горшки, контролировал, чтобы дети сделали требуемое, одевал детям трусы, колготы (штаны); при мытье рук педагог находился за спиной детей, закатывал рукава перед умыванием, открывал кран с водой, давал детям мыло, подставлял мыло и руки ребенка под воду, намыливал детям руки, тер руку о руку, обмывал кусок мыла после намыливания, споласкивал руки детей, закрывал кран; при умывании лица – складывал руки детей вместе ладонями вверх, согнув их в форме «лодочки», подсовывал руки детей в форме «лодочки» под струю воды, набирал в «лодочку» воду,

нагибал детей лицом к ладоням, промывал им лицо водой, повторял действия 1-3 несколько раз), отсутствовали промежуточные и итоговый результат выполнения данных микропроцессов; со стороны детей отсутствовали какие-либо манипуляции предметами, обслуживающими данные микропроцессы, отсутствовали контрольно-проверочные действия, не было ориентировки детей на оценку взрослого в ходе выполнения задания.

При выполнении микропроцессов снятия штанов, колгот, обуви, входящих в целостный навык раздевания, около половины детей (40 %, 50 % и 50 % соответственно), а также – микропроцессов надевания штанов, колгот, обувания обуви, входящих в целостный навык одевания, половина детей и более (50 %, 60 %, 90 % соответственно) не проявляли интерес к выполнению данных микропроцессов, даже после разъяснения педагога не понимали речевую инструкцию, сопровождающую выполнение микропроцесса, и не пытались выполнить микропроцессы, вообще не использовали помощь взрослого, при выполнении ориентировки в условиях задания и исполнительских действий «рука в руку» со взрослым результат детьми не достигался, последовательность трудовых действий микропроцессов выполнялась в отношении детей взрослым (при снятии штанов/ колгот педагог спускал их вниз от талии, держась большими пальцами за внутреннюю сторону пояса, а всеми остальными пальцами – за внешнюю сторону пояса, затем вниз от поясицы, держась большими пальцами за внутреннюю сторону пояса, а всеми остальными пальцами – за внешнюю сторону пояса, затем – от середины бедер, далее – вниз от колен, спускал штанины с обеих ног, сначала с одной, затем с другой, а колготы вниз от колен до лодыжки, далее от лодыжки до пятки, стягивал колготы, сначала одну часть через пятку на пальцы, затем вторую часть; при снятии обуви поочередно вынимал ноги из обуви, снимая сначала пяточную часть, затем носочную часть сандалии; при одевании колгот педагог брал их и определял переднюю часть, затем, держа большие пальцы рук внутри правого чулка, закатывал его, собирал материю в ладони, держа руками закатанный чулок

так, чтобы большие пальцы правой ноги были внутри, надевал его на пальцы ноги ребенку, натягивал чулок на пятку правой ноги и выше, натягивал чулок вверх от лодыжки до колена правой ноги, то же самое проделывал с левым чулком, после этого натягивал колготы от колен до бедер, натягивал колготы от бедер до талии спереди, натягивал колготы от бедер до поясницы сзади; а при одевании штанов педагог просовывал ногу ребенка в одну штанину, просовывал вторую ногу ребенка во вторую половину, натягивал штаны от лодыжек до колен, от колен до бедер, от бедер до талии спереди, от бедер до поясницы сзади; при обувании обуви всовывал в сандалию пальцы ног ребенка; опускал большие пальцы рук внутрь сандалии ближе к носку, держал ее, продвигая ногу ребенка вперед, одной рукой держал пяточную часть сандалии и натягивал ее на пятку ребенка), отсутствовали промежуточные и итоговый результат микропроцессов; со стороны детей отсутствовали какие-либо манипуляции предметами, необходимыми для выполнения вышеназванных микропроцессов, отсутствовали контрольно-проверочные действия, дети не ориентировались на оценку взрослого.

Таким образом, анализ данных наблюдения за детьми в бытовых процессах показал, что лучше, чем остальные, сформированы микропроцессы, входящие в целостный навык приема пищи, недостаточно сформированы микропроцессы, составляющие целостный навык раздевания, гораздо хуже – микропроцессы, входящие в целостные навыки одевания, умывания, не сформирован навык пользования туалетом.

Под рационально организованной обстановкой мы понимаем наличие чистого, достаточно просторного помещения с необходимым оборудованием, обеспечивающим проведение всех режимных элементов (умывание, питание, сон, занятия и игры).

Для развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью нужно также выработать общие критерии в оценке отдельных действий, четко определить место расположения вещей, игрушек, порядок их уборки и хранения. Для детей особое значение имеет постоянство

условий, знание назначения и места каждой нужной ему в течение дня вещи.

Например, в умывальной комнате должно быть достаточно количество раковин, необходимого размера; на каждой из которых лежит мыло; раковины и полотенца размещаются с учетом роста детей; на вешалке над каждым полотенцем – картинка. Это повышает интерес детей к умыванию. Режим дня обеспечивает ежедневное повторение гигиенических процедур в одно и то же время – это способствует постепенному развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Следующим этапом нашей работы было наблюдение за детьми и оценка уровня развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи: выявить уровень развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Анализ результатов позволил оценить уровень развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

По результатам проведенного исследования мы выявили, что дети не говорят «спасибо», выходя из-за стола после еды.

Руки дети вытирают не всегда своими полотенцами, вешают их не на свои места. У многих детей замечено проявление негативной реакции на предложение воспитателя причесаться.

Мы провели наблюдение за детьми по определению уровня развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, по некоторым направлениям, а именно:

1. Умеет самостоятельно снимать верхнюю одежду.
2. Умеет самостоятельно одевать одежду в определенном порядке.
3. Умеет самостоятельно мыть руки.
4. Умеет аккуратно есть.
5. Может пользоваться носовым платком.
6. Умеет застегивать и расстегивать пуговицы на одежде.
7. Может самостоятельно пользоваться расческой.

8. Убирает самостоятельно игрушки.

9. Может аккуратно сложить свои вещи.

Рассмотрим некоторые моменты навыков более подробно.

-Навыки мытья рук и умывания включают умение:

1.Закатать рукава;

2.Смочить руки;

3.Взять мыло, намыливать до появления пены;

4.Мыть руки

5.Смыть мыло;

6.Умыть лицо.

7.Сухо вытереть руки, лицо.

-Навыки культуры еды включают умение:

1.Держать ложку;

2. Не крошить хлеб;

3. Не разговаривать за столом;

4. Благодарить;

5. Пользоваться салфеткой.

-Навыки снятия и надевания одежды в определенном порядке включают умение:

1. Расстегнуть пуговицы;

2. Снять платье (брюки);

3. Аккуратно повесить;

4. Снять обувь;

5. Снять колготки, носки

6. Надеть в обратной последовательности.

Если ребенок правильно выполнял все действия, входящие в навык, то за правильно выполненное действие он получает - 3 балла.

Действие, выполненное с небольшими неточностями, с помощью взрослого - 2 балл.

Неумение выполнять действие (полностью помогает взрослый) - 1 бал.

Уровни развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью:

Высокий уровень (35-46 балла) - все навыки сформированы прочно;

Средний уровень (20-35 баллов) - один и более навыков, находятся в стадии становления, а остальные навыки сформированы, но требуют закрепления;

Низкий уровень (0-20 баллов) - один и более навыков не сформирован.

Результаты наблюдения развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью заносились в таблицу. Исходя из результатов, занесенных в таблицу мы видим, что у троих детей на низком уровне. У семерых детей находятся на среднем уровне.

Следующая диагностика – «Диагностика развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью». Результаты данной диагностики приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Определение уровня развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Имя, фамилия ребенка	Развитие навыка мытья рук и личной гигиены включают							Развитие навыка опрятной еды					Развитие навыка снятия и надевания одежды в определенном порядке					Уровень сформированности и	
	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3		2
Маша Т.	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	2	25 (с)
Олег П.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	20 (н)
Маша В.	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	29 (с)
Катя К.	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	30 (с)
Маша С.	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	27 (с)
Артем О.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	20 (н)
Ева Б.	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	25(с)
Самина Г.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	24(с)
Даниела Б.	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	22(с)
Оля Т.	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20(н)

Результаты сформированности навыка мытья рук и личной гигиены представлены на рисунке 3.

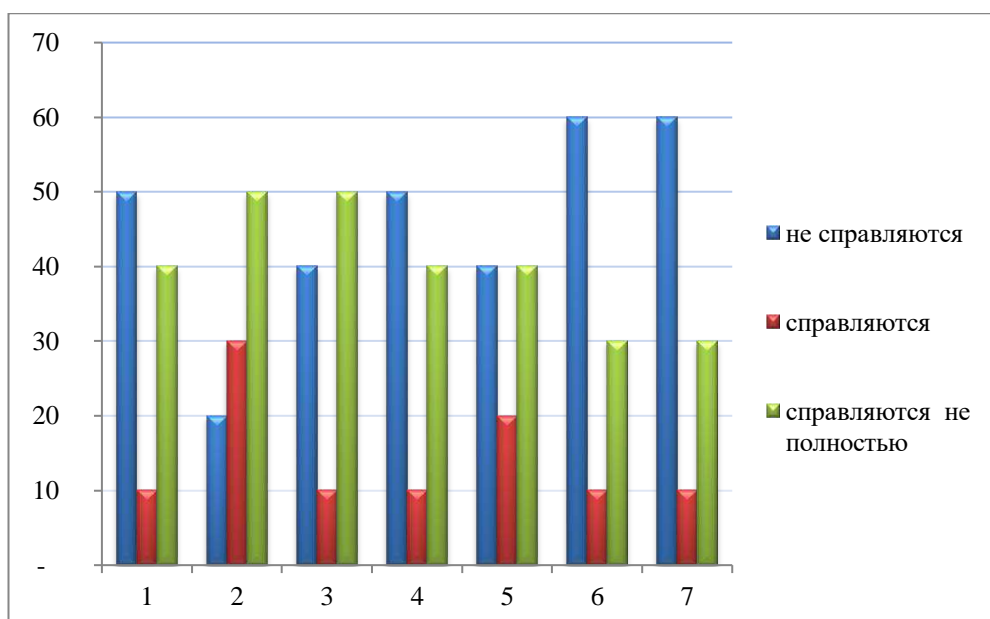


Рисунок 3 - Сформированность навыка мытья рук и личной гигиены

Условные обозначения: 1- закатать рукава; 2- смочить руки; 3- взять мыло, намылить до появления пены; 4- мыть руки; 5- смыть мыло; 6- мыть лицо; 7-вытереть насухо руки и лицо, повесить полотенце на место.

Диагностика навыка культуры еды:

- Хорошо держать ложку могут пятеро детей (50%);
- Четыре ребенка (40%) держат ложку неуверенно, переключают из одной руки в другую;
- Один ребенок(10%) не умеет держать ложку;
- Один ребенок (10%) кусает от кусочка хлеба аккуратно не кроша его;
- Шесть детей (60%) не очень аккуратно кушают хлеб;
- Трое детей (30%) не умеют кушать хлеб, крошат его;
- Пять детей (50%) кушают за столом молча;
- Трое детей (30%) иногда разговаривают за столом во время еды;
- Двое(20%) не умеет вести себя за столом;
- Двое детей (20%) говорят после еды «спасибо» без напоминания;
- Шесть детей (60%) не всегда благодарят после еды;
- Двое детей (20%) не говорят спасибо;
- Трое детей (30%) пытаются пользоваться салфетками после еды;

- Семь детей (70%) не имеют представления о том, как пользоваться салфеткой.

Полученные данные представлены на рисунке 4.

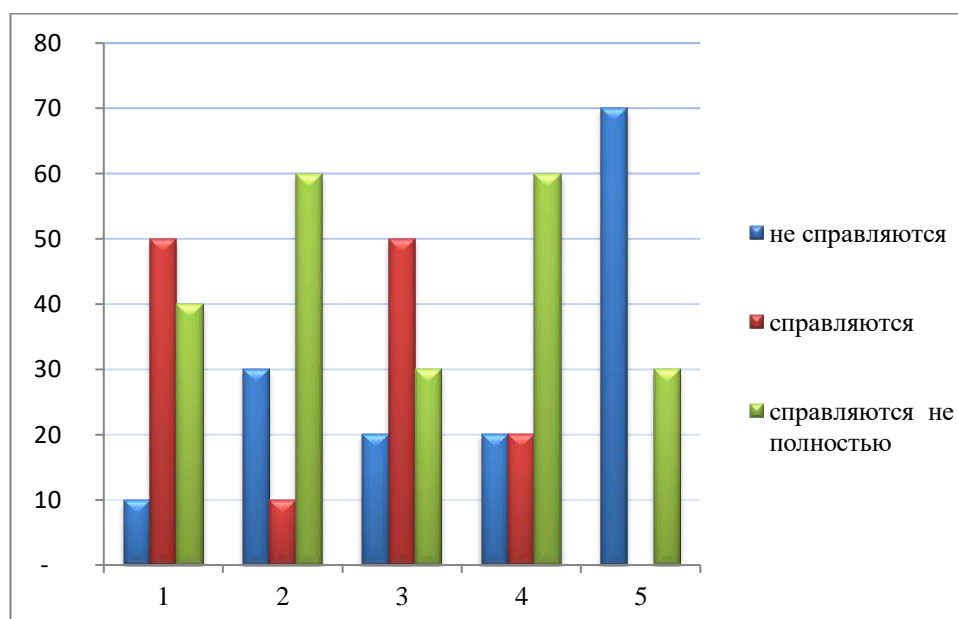


Рисунок 4—Сформированность навыка культуры еды

Условные обозначения: 1—держат ложку, 2—не крошить хлеб, 3—не разговаривать за столом, 4—благодарить, 5—пользоваться салфеткой.

Диагностика навыка раздевания и одевания:

- Пытаются расстёгивать пуговицы четверо детей (40%);
- Шесть человек(60%) не умеют расстёгивать пуговицы;
- Снимает самостоятельно платье и брюки - трое детей (30%);
- Пытаются снимать брюки и платье, делают это с помощью взрослых - двое детей (20%);
- Не умеют самостоятельно снимать платье и брюки - пять детей (50%);

Выяснилось, что аккуратно повесить одежду на стул дети не могут:

- Пытаются складывать одежду на стульчик трое человек (30%);
- Оставляют одежду там где сняли - семь детей (70%);
- Трое детей (30%) самостоятельно умеют снимать обувь;
- Пять детей (50%) пытаются снимать обувь;
- Двое детей (20%) не умеют снимать обувь;

- Четыре ребенка (40%) самостоятельно снимают колготки и носки;
- Четыре ребенка (40%) пытаются самостоятельно снимать колготки и носки;
- Двое детей (20%) не умеют снимать колготки и носки;
- Один ребенок (10%) может одеть на себя одежду в обратной последовательности;
- Пять детей (50%) пытаются одеваться но путают последовательность;
- Четыре ребенка (40%) не умеют одеваться.

Полученные данные отражены на рисунке 5.

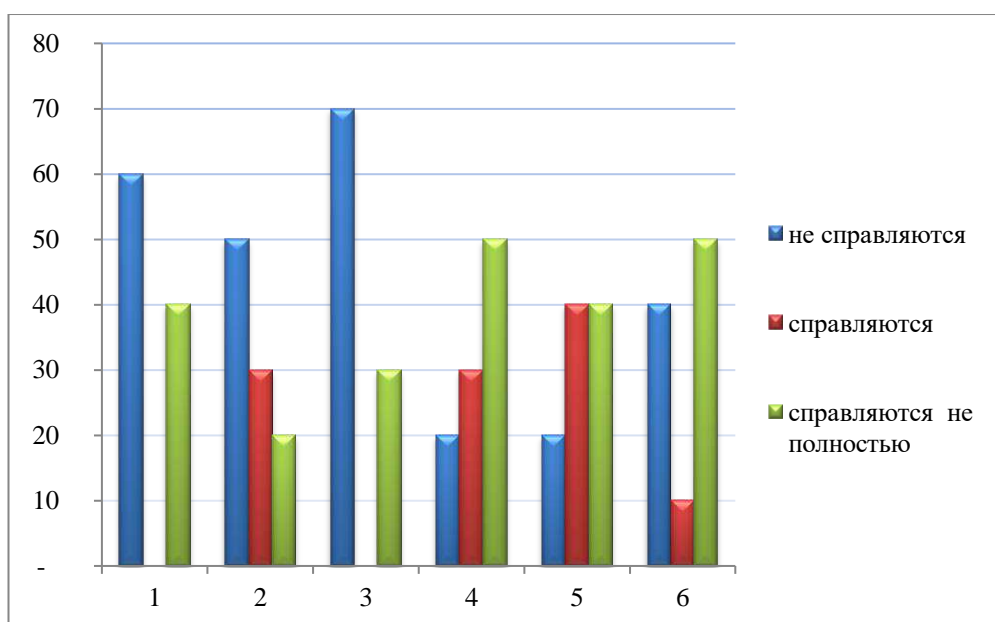


Рисунок 5—Сформированность навыка снятия и надевания одежды в определенном порядке

Условные обозначения: 1-растегнуть пуговицы, 2 - снять платье(брюки), 3-аккуратно повесить, 4- снять обувь, 5- снять колготки, 6- надеть в обратной последовательности.

Диагностика навыка умения пользоваться носовым платком:

- Достать платок из кармана могут все дети(100%);
- Развернуть платок могут только двое детей (20%);
- Четыре ребенка (40%) пытаются развернуть платок;
- Трое детей (30%) не могут развернуть платок;

- Использовать платок по назначению может только один ребенок (10%);
- Шесть детей (60%) пытаются использовать платок по назначению;
- Трое детей (30%) используют платок не по назначению;
- Один ребенок (10%) может сложить платок;
- Шесть детей (60%) пытаются сложить платок;
- Трое детей не пытаются сложить платок (30%);
- Двое детей (20%) убирают платок в карман;
- Пять детей (50%) пытаются убрать платок в карман;
- Трое детей (30%) не могут убрать платок в карман.

Полученные данные мы отразили на рисунке 6.

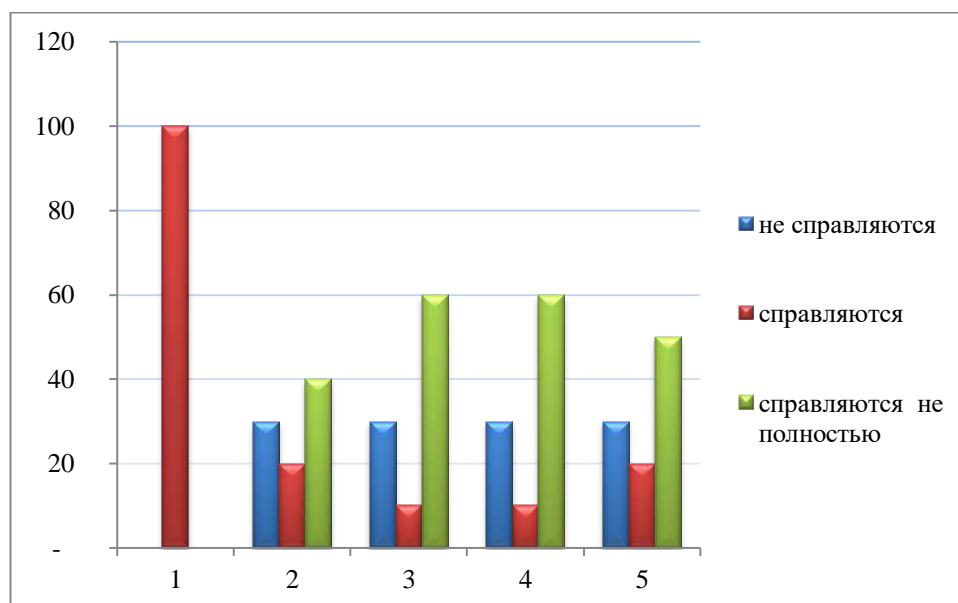


Рисунок 6 - Сформированность навыка пользования носовым платком

Условные обозначения: 1 - достать платок из кармана, 2 - развернуть, 3-использовать по назначению, 4- свернуть, 5-убрать в карман.

Анализ результатов показал следующее:

- 10% детей имеют сформированные навыки, но они требуют совершенствования и закрепления;
- У60% детей навыки находятся в стадии становления;
- У 30% детей навыки не сформированы;

Сводные данные развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью отражены на рисунке 7.

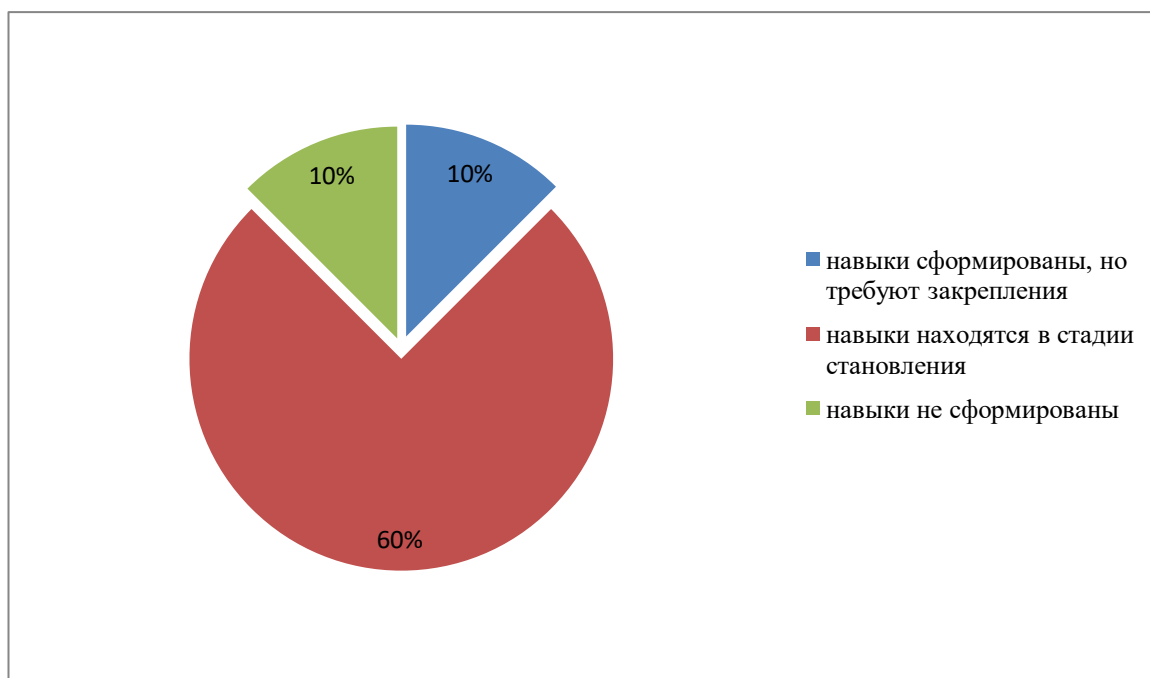


Рисунок 7–Уровень сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Никто из детей самостоятельно себя дома не обслуживает. Никто из детей не сообщает о своей нужде, при этом четыре ребенка из группы умеют справлять свою нужду в горшок, остальные дети справляют нужду в штаны, поэтому многие родители дома используют подгузники.

Что касается умения мыть руки, никто из детей самостоятельно все операции не выполняет, только некоторые дети с помощью взрослых могли смывать мыло с рук и использовать полотенце. Другие пять детей знали, где находится кухня, поэтому могли сами до нее дойти, по непосредственно за стол садились с помощью взрослых, при этом использовать ложку и чашку могли только совместно с родителями, о предназначении предмета у этих детей имелось представление. Остальные дети этой группы не могли ни садиться за стол, ни самостоятельно кушать. Многие дети дома пили из бутылочки с соской. Выделился один ребенок, который не мог даже пережевывать пищу и сглатывать ее, поэтому мама кормила его бульонами и

йогуртами.

Самостоятельно раздеваться и одеваться дети не могли. Все операции осуществляли родители. При этом дети разделились на 2 группы. Первая группа детей была готова к сотрудничеству со взрослым, т.е. способствовала выполнению навыка (дети принимали определенную позицию для того, чтобы родители их одели, открывали рот, протягивали руки во время одевания и т.д.). Другая группа детей препятствовала выполнению навыка. Кто-то из детей постоянно убегал, кто-то начинал сильно кричать, кто-то постоянно вертелся и зажимал кисти рук в кулак.

Никто из детей самостоятельно социально-бытовые навыки не использует. Четыре ребенка могут справлять нужду в горшок, при этом они не просятся в туалет. Эти же четыре ребенка знают о предназначении ложки, чашки и тарелки, но использовать их могут только совместно с родителями. Одеваются и раздеваются дети с помощью родителей, но при этом оказывают им максимальную помощь.

Моют руки также совместно с родителями. За остальных детей социально-бытовые навыки выполняют родители, при этом дети тоже разделились на тех, кто способствует выполнению навыка (открывает рот, протягивает руки во время одевания и т.д.), и тех, кто препятствует выполнению навыка при этом дети тоже разделились на тех, кто способствует выполнению навыка (открывает рот, протягивает руки во время одевания и т.д.), и тех, кто препятствует выполнению навыка (кричат, убегают, кусаются и т.д.). Полученные результаты показали, что большинство детей не могут самостоятельно выполнять задания, им нужна помощь.

Для того, чтобы осуществлять планирование и проведение работы по формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, а также отслеживать ее результативность, Т.А. Девятковаработала специальные карты[15, с. 55].

Карты, разработанные Т.А. Девятковой, были использованы нами в процессе организации практической работы.

Мы проводили наблюдение за сформированностью навыка приема пищи, навыка пользования туалетом, навыка умывания, навыка чистки зубов, навыка причесывания, навыков раздевания и одевания. Результаты наблюдений фиксировали в карте сформированности социально-бытовых навыков. В качестве критерия оценки использовалась степень самостоятельности при выполнении каждой операции и качество помощи, необходимой обучающему. Критерии оценки представлены на рисунке 8.

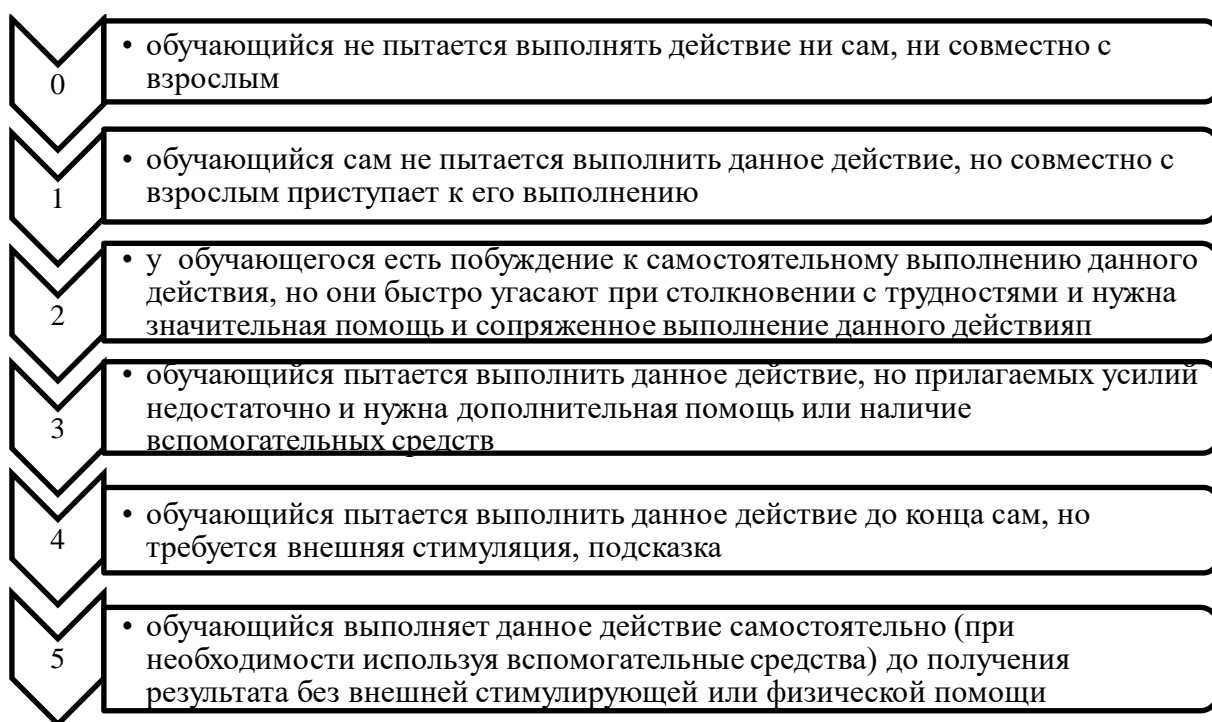


Рисунок 8 – Критерии сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Баллы 0–1 свидетельствуют о низком уровне сформированности диагностируемого навыка, 2–3 балла указывают на средний уровень, 4–5 баллов говорят о высоком уровне.

Карты заполнялись в соответствии со следующим алгоритмом: мы осуществляли наблюдение за обучающимися в процессе различных режимных моментов, оценивали каждую проведенную операцию в

соответствии с критериями, обозначенными на рисунке 9, фиксировали баллы в соответствующей ячейке (Приложение Б).

В случае проявления со стороны диагностируемого неадекватного или проблемного поведения, непосредственно связанного с оценкой навыка, это также фиксировалось в соответствующей графе в конце каждого раздела.

Результатам наблюдений позволяют сделать следующие выводы. У младших школьников с умственной отсталостью диагностирована низкая степень сформированности навыков по самообслуживанию. Так, ни один обучающийся не сообщает самостоятельно о своей потребности в еде, не пользуется салфеткой, не удерживает хлеб свободной рукой, держа ложку в другой, не умеет найти место приема пищи и сесть за стол, не пользуется фартуком, не убирает за собой. Все обучающиеся даже в совместной деятельности отказываются взять нож в руки и намазать им масло на хлеб. Всего два обучающихся умеют откусывать кусочками хлеб и жевать его. Только один обучающийся умеет зачерпывать ложкой, подносить ее ко рту, пользоваться второй рукой для удерживания тарелки, после окончания еды отодвигать ее, пить из трубочки. Остальные обучающиеся выполняют эти операции только в совместной деятельности.

У трех обучающихся наблюдается явно выраженное преобладание умений, связанных с процессом приема пищи, по сравнению с остальными навыками, которые находятся на крайне низком уровне. Остальные обучающиеся выполняют все операции, связанные с использованием туалетом, только в совместной деятельности. Один обучающийся демонстрирует явно выраженное преобладание умений, связанных с умыванием, по сравнению с остальными навыками. Он самостоятельно подставляет руки под струю воды, прикладывает мокрые руки к лицу при умывании, умеет набирать воду в ладони и высмаркивать нос. Еще два обучающихся умеют самостоятельно подставлять руки под струю воды. Остальные обучающиеся выполняют эти операции только в совместной деятельности, изредка делая единичные попытки самостоятельного выполнения отдельных операций.

Все обучающиеся выполняют операции, связанные с чисткой зубов, только в совместной деятельности, причем три обучающихся демонстрируют негативное отношение ко всему процессу, три обучающихся – к половине операций, и четыре обучающихся – к выполнению 2–3 операций, связанных с данным навыком. Всего один обучающийся делает единичные самостоятельные попытки взять правильно зубную щетку. Ни один обучающийся не умеет полоскать рот.

Причесываются все обучающиеся только в совместной деятельности, не демонстрируя никаких попыток проявления самостоятельности. Одинобучающийся негативно относится ко всему процессу, два обучающихся – к половине операций, и три обучающихся негативно относятся к 1–2 операциям.

В процессе одевания и раздевания всего один обучающийся продемонстрировал умение самостоятельно снимать свободные носки, а также надевать носки и просовывать руки в рукава, а ноги в штанины при небольшой помощи педагога, делая при этом единичные самостоятельные попытки в других операциях одевания. Еще одинобучающийся также делает единичные самостоятельные попытки в трети операций, входящих в состав данного навыка.

Все остальные обучающиеся выполняют все операции данного навыка только в совместной деятельности, демонстрируя негативное отношение к выполнению некоторых из них, например, расстегиванию и застегиванию кнопок, молний, липучек, пуговиц, ремней, развязыванию и завязыванию шнурков, надеванию перчаток, выворачиванию носков, а также определению лицевой и изнаночной стороны одежды, левого и правого ботинок. Все обучающиеся равнодушны к неудобствам в одежде, не пытаются их исправить, а также не просят о помощи при любых затруднениях с одеванием.

Результаты наблюдения свидетельствуют о необходимости проведения работы по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с

умственной отсталостью. В процессе занятий по социально-бытовой ориентировке младшие школьники с умственной отсталостью получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.

2.2. Разработка и апробация программы «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»

Целью формирующего эксперимента является разработка программы «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»; обогащение содержания программы игровым компонентом, обеспечивающим прогрессивные изменения в развитии социально-бытовых навыков при условии сочетания ролевых игр, дидактические игры; реализация программы в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью на базе ПНИ «Подсолнух» г. Красноярск.

Программа «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью» приведена в Приложении В.

Проанализировав учебно-методическую литературу по теме исследования, мы обнаружили в опыте педагогов-практиков различные варианты применения игровых способов развития у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков.

Коррекционно-развивающей работе предшествовала работа по организации поведения детей и приучения их к кабинету учителя, поэтому в течение первого месяца была проведена серия занятий, основной целью которых явилась организация поведения детей. При этом широко использовался индивидуальный подход и поощрение детей. После того как поведение детей в кабинете было организовано, мы приступили непосредственно к коррекционным занятиям.

На первом этапе с детьми велась индивидуальная работа. На занятиях ребенка учили сотрудничать со взрослым, понимать предлагаемую инструкцию, концентрировать внимание, регулировать свое поведение. Только после того как ребенок научился всему вышеперечисленному, детей объединяли в подгруппы. Содержание коррекционно-развивающей работы было выстроено с учетом концентрического принципа в решении предлагаемых детям задач - постепенно усложняющихся и развивающихся по нарастающей сложности, интенсивности и разнообразию.

Во время коррекционно-развивающейся работы осуществлялся учет индивидуальных особенностей и возможностей каждого из детей. Многократное повторение и закрепление выполняемых ими заданий с использованием разнообразного материала позволяло детям достичь возможного и достаточного для них уровня.

Во время проведения коррекционных мероприятий преобладали практически направленные методы обучения, в частности показ и подражание, сопровождающиеся речевым комментарием взрослого. Словесная установка взрослого в форме высказываний «смотрите на меня», «делайте, как я» организовывала внимание детей и способствовала усвоению детьми последовательности выполнения тех или иных действий.

В процессе начального этапа коррекционно-развивающей работы важно было сформировать у детей готовность к усвоению способов общественного опыта, таких как совместные действия взрослого и ребенка; указательные жесты; подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

В начале коррекционно-развивающей работы участие детей было пассивное. Педагог активно помогал детям осуществлять действия, то есть практически все операции делал за них, в некоторых случаях руками ребенка. На этом этапе ведущим в выполнении действий выступал педагог. Со

временем проведения коррекционно-развивающей работы инициатива переходит к ребенку, увеличиваются активность и самостоятельность действий ребенка, что дает возможность использовать в коррекционно-развивающей работе показ и словесное объяснение.

В качестве концептуальной основы внедрения игрового компонента в содержание программы «СБО» выступил следующий ряд теоретико-методологических положений. Включение в образовательный процесс по развитию социально-бытовых навыков игровых ситуаций делает учебный и воспитательный процессы увлекательными, способствует появлению активного познавательного интереса школьников.

Основными методами воспитательной работы по развитию социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью являются игры и упражнения. Включая их в воспитательный процесс, очень важно отбирать те, которые доступны детям. Игры выполняют важную роль в работе. Они направлены на развитие таких психических процессов, как память, мышление, воображение, восприятие, вырабатывают усидчивость, дают простор для проявления самостоятельности.

Внимание ребенка во время игры обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения им не осознается. Это делает их особой формой обучения, когда дети, играя, усваивают необходимые знания, умения и навыки. Дидактические игры хороши как для индивидуальной, так и для совместной деятельности детей.

Например, в действиях с куклами формируются культурно-гигиенические навыки и нравственные качества - заботливое отношение к партнеру по игре - кукле, которое переносится затем на сверстников.

Чтобы научить ребенка мыть руки, мы предварительно рассматривали с ними сюжетные картинки, где изображены: девочка (мальчик) умывается; предметные картинки с изображением предметов, необходимых для умывания (мыло, мыльница, вешалка с полотенцем, кран с водой).

Приобщая ребенка к здоровому образу жизни, овладению основами гигиенической культуры в процессе умывания, важно использовать игры с водой, мыльными пузырями. После развития положительного отношения к навыку мытья рук в процессе дидактической игры педагог переходили к закреплению этого навыка в режимных моментах. При этом ребенок должен овладеть рядом последовательных действий. В качестве примера рассмотрим последовательные действия, необходимые ребенку для мытья рук:

- Засучить рукава;
- Открыть кран;
- Намочить руки;
- Взять мыло в руки из мыльницы;
- Подставить руки с мылом под струю воды и намочить мыло;
- Намылить ладони, растерев мыло до получения пены;
- Сделать «мыльные перчатки»;
- Положить мыло в мыльницу;
- Растереть мыло круговыми движениями по всей поверхности рук;
- Продолжать делать «мыльные перчатки»;
- Подставить руки под струю воды;
- Круговыми движениями смыть мыло с ладоней и тыльной стороны кистей рук;
- Стряхнуть воду с рук; закрыть кран; вытереть руки о полотенце насухо.

Воспроизведение всех этих этапов действия при мытье рук требует от умственно отсталого ребенка необходимого уровня восприятия и развития моторики. Поэтому в воспитательной работе должны учитываться эти моменты. Для этого используются самые разнообразные игры-упражнения на развитие восприятия и мелкой моторики. Это игры-подражания («Зеркало», «Прятки», «Обезьянка»), упражнения с водой, упражнения на развитие координации движений, пальчиковые гимнастики («Пять пальцев», «Четыре братца», «Строим дом» и др.)

При обучении раздеванию и одеванию после сна и на прогулку нужно целенаправленно направлять самостоятельность в самообслуживании от микропроцесса (снять тапочки, носки, надеть колготки) до целостного процесса. Обучение должно проходить в естественной обстановке.

Целесообразно включённые в обучение игры или их элементы придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач.

При обучении ребенка представлениям о себе, в частности представлениям о схеме тела и своем внешнем виде, можно использовать зеркало и куклу. В процессе этих занятий родители и персонал группы учат ребенка всматриваться в свое изображение в зеркале, эмоционально реагировать на него, учат откликаться на свое имя, жестом отвечать на вопрос «Где Данил?», затем называть свое имя; учат показывать части тела на кукле, после чего узнавать себя на фотографии.

При обучении детей частям тела и лица работу необходимо осуществлять поэтапно:

- Выделение частей лица и тела совместно со взрослым (родитель или персонал группы);
- Выделение частей лица и тела, определение их функций посредством общения с взрослым и действий с различными предметами;
- Показ по просьбе взрослого расположения частей лица и тела, а также некоторых их действий.

Выделение частей лица и тела у ребенка вначале лучше осуществлять с помощью совместных действий со взрослым, затем по подражанию, жестовой инструкции и словесной инструкции. Параллельно необходимо рассказывать ребенку о предметах окружающего мира, в частности о тех, которые необходимы при выполнении социально-бытовых навыков, т.е. о столовых предметах, о предметах, необходимых при удовлетворении естественных потребностей, о видах одежды и т.д.

Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начала в учебном процессе. Она не только вдохновляет детей мыслить, выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленность действий, следовательно, дисциплинирует ум ребёнка.

Будучи объективной стороной существования ребёнка и одним из неотъемлемых элементов его социальной жизни, игра повышает интенсивность и разнообразие жизни детей, способствуя освоению ими социально одобряемых способов поведения и являясь средством профилактики негативных эмоциональных состояний.

Дидактическая игра пополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, коммуникативных умений, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка.

Принципы отбора игр и подбора игровых ситуаций:

- Принцип систематичности и последовательности обучения;
- Постепенное увеличение уровня сложности игры или задания,
- Реалистичность сюжета;
- Приоритет в обыгрывании ситуаций из повседневной жизни;
- Охват разных сфер жизнедеятельности детей;
- Доступность для понимания;
- Направленность на закрепление и приобретение новых умений.

Сюжетно-ролевые игры могут применяться как метод обучения и как форма организации учебной деятельности. Применения этого методического приёма на уроках позволяет решать ряд важных задач:

- Расширение социального опыта;
- Приобретение знаний о различных сферах жизни и быта людей
- Накопление практического опыта и его использование;
- Развитие навыков культуры общения;
- Формирование целенаправленной деятельности;

- Подчинение нормам поведения;
- Развитие спонтанной диалоговой речи;
- Формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Из игровых методов обучения социально-бытовой ориентировке особо необходимо отметить метод моделирования реальных ситуаций, который является вариантом игры.

Моделирование реальных ситуаций позволяет закреплять и расширять знания учащихся о различных сферах жизни и быта людей, например, о продовольственных и промтоварных магазинах, правилах покупки товаров в них, о приёмных пунктах прачечных, о различных видах городского транспорта, правилах поведения в транспорте, условиях покупки железнодорожных и авиабилетов и т. д., накапливать практический опыт их использования.

Перед тем как приступить к обучению снятия одежды, необходимо проговорить с ребенком о частях тела, в частности о руках и ногах. Эти представления формировались у детей на занятиях, направленных на формирование представлений о себе. Педагог спрашивает ребенка: «Покажи, где у тебя руки, ноги?» Если ребенок показать самостоятельно не может, то педагог помогает ему. Обязательно надо добиться того, чтобы ребенок самостоятельно или совместно со взрослым показал своей рукой свои ноги. Это необходимо для развития кинестетической связи «рука-нога». После ответа ребенка ему предъявляются 2 предмета (брюки, футболка).

Ребенку задают вопрос: «Покажи, где брюки, покажи, где футболка». Если ребенок самостоятельно затрудняется ответить, то педагог ему помогает. После этого педагог приступает к обучению снятия брюк сначала ребенка обучали снимать брюки на резинке. Их снимать легче всего. Если его штанишки застегиваются на пуговицы, кнопки или молнию, педагог расстегивает их сам. Сначала педагог учит спускать брюки стоящему ребенку, только после этого обучает его снимать брюки, сидя на стуле.

Работа велась над каждой из нижеперечисленных операций, педагог помогает ребенку все меньше и меньше до тех пор, пока ребенок не сможет выполнить операцию при минимальной помощи педагога или без нее вообще. Обязательно надо хвалить ребенка. Когда ребенок стоит, педагог спускает с него штаны до лодыжек. После чего сажает ребенка, снимает с него одну штанину и говорит: «Сними штанишки!»

При этом помещает его руки на штанину и, положив свои руки на его, помогает стянуть ее со второй ноги. Затем говорит: «Молодец! Ты снял штаны!» Примечание: На следующих занятиях нужно начинать снимать штанишки с ребенка с одной и той же ноги. Следование определенному порядку облегчает усвоение навыка. Когда ребенок стоит, педагог спускает с него штаны до лодыжек. Затем просит его сесть. При необходимости педагог помогает ребенку. Далее педагог говорит: «Сними штанишки!». При этом кладет его руки на штанину и помогает стянуть ее с одной ноги. Далее педагог побуждает ребенка снять штаны со второй ноги и отдать их педагогу. При этом педагог говорит: «Молодец! Ты снял штаны!».

Когда ребенок стоит, педагог спускает с него брюки до колен, далее помещает руки ребенка с двух сторон на пояс штанишек большими пальцами внутрь. После чего педагог говорит: «Сними штанишки!». Затем кладет свои руки на его и помогает спустить штаны до лодыжек. Далее педагог побуждает сесть ребенка, давая возможность самостоятельно снять штаны и отдать их педагогу. При этом педагог говорит: «Молодец! Ты снял штанишки!».

После того как ребенок научится самостоятельно снимать штанишки, когда они спущены до колен, педагог помогает ему снять от середины бедер, затем от бедер и, наконец, от талии. Педагог помогает ребенку все меньше и меньше, пока ребенок не научится самостоятельно спускать штанишки вниз и снимать их при условии, что педагог предварительно расстегивает их.

Обучение снятию футболки. Сначала педагог снимает с ребенка футболку сам: педагог наклоняет голову ребенка и вытягивает его руки

вперед. Педагог стягивает футболку через голову с туловища ребенка, а затем вынимает его руки из рукавов: сначала из одного, потом из другого. Эта последовательность отрабатывается до тех пор, пока педагог не почувствует, что ребенку удобна его помощь и он не сопротивляется снятию одежды. После этого педагог переходит к следующим действиям. Педагог снимает с ребенка футболку, как это было описано выше, до тех пор, пока остается одна рука, просунутая в рукав. Педагог берет ребенка за другую руку и кладет ее на рукав, ребенок вместе с педагогом берется за рукав футболки и вынимают вместе руку из рукава.

После того, как ребенок вместе с педагогом будут хорошо выполнять эту операцию, то педагог убирает свои руки в тот момент, когда ребенок должен взяться за край рукава футболки. Операцию по выниманию руки из рукава ребенок с педагогом выполняют вместе. Эти операции выполняются до тех пор, пока помощь педагога станет минимальной или совсем не понадобится. В итоге ребенок сам вынимает руку из рукава. Далее педагог стягивает футболку с корпуса ребенка и оставляет руки ребенка вдетыми в рукава.

Педагог берет руку ребенка и кладет ее на край рукава другой руки. При этом педагог говорит: «Сними футболку!». Ребенок берется за край рукава, педагог вместе с ним стягивает рукав с руки. Из второго рукава ребенок вынимает руку сам. Педагог с каждым разом уменьшает свою помощь, со временем ребенок вынимает руки из рукавов самостоятельно. Далее педагог в свои руки берет руки ребенка, кладет их на заднюю часть воротника футболки, ребенок берется за воротник и наклоняет голову.

При этом педагог говорит: «Сними футболку» и вместе с ребенком стягивает ее с корпуса. Далее ребенок сам вынимает руки из рукавов. Это действие отрабатывается до тех пор, пока ребенок с минимальной помощью или самостоятельно не начнет стягивать футболку. Далее педагог в свои руки берет руки ребенка, кладет их на край футболки и поднимет футболку до уровня лопаток. Далее педагог говорит: «Сними футболку!» и дает ребенку

возможность самостоятельно завершить действие. При необходимости оказывает помощь ребенку.

Со временем помощь педагога уменьшается, и ребенок начинает самостоятельно снимать футболку. Обучение раздеванию во время режимных моментов. Обучение снятию куртки. Сначала педагог снимает с ребенка куртку сам. В следующий раз и далее педагог снимает куртку с ребенка сам до тех пор, пока остается одна рука, просунутая в рукав.

Затем педагог берет другую руку ребенка и кладет ее на край надетого рукава и вместе с ребенком стягивает рукав. Педагог при этом говорит: «Сними куртку!». Обучение этой операции будет происходить до тех пор, пока ребенок будет совершать ее с минимальной помощью педагога или совсем без нее. Только после обучения этой операции можно приступать к следующей. Далее педагог снимет куртку с плеча, спины одной стороны ребенка. Затем педагог в свою руку берет руку ребенка, кладет ее на другое плечо ребенка и вместе с ним снимает куртку с плеча. При этом педагог говорит: «Сними куртку!». Далее ребенок самостоятельно вынимает руку из рукава. Далее помощь педагога уменьшается, ребенок в итоге самостоятельно снимает куртку с плеча и руки. Далее педагог снимает куртку с одного плеча ребенка, потом берет его за противоположную руку, кладет на край рукава, на стороне которого куртка снята с плеча, ребенок вместе с педагогом сопряженными действиями берется за край рукава и снимает куртку с руки ребенка.

При этом говорит: «Сними куртку!». Далее ребенок снимает куртку самостоятельно. При необходимости педагог оказывает помощь. Потом помощь педагога уменьшается, и ребенок самостоятельно вынимает руку из рукава. Далее педагог в свои руки берет руку ребенка, кладет ее на противоположное плечо, снимает куртку с плеча, а далее ребенок снимает куртку самостоятельно. При этом говорит: «Сними куртку!». Далее педагог говорит: «Сними куртку!». Ребенок самостоятельно снимает куртку. При необходимости педагог оказывает помощь ребенку. Во время обучения

снятию куртке молния на куртке расстегивается педагогом. Только после того как ребенок самостоятельно научился снимать куртку, его обучают расстегивать молнию. Обучение детей расстегиванию молнии описано ниже.

Обучение снятию ботинок. Сначала педагог снимает ребенку ботинки сам, до тех пор пока педагог не почувствует, что ребенку удобна его помощь. После этого педагог переходит к следующим действиям. Педагог снимает ребенку ботинок сам. Когда ботинок будет снят с пятки, педагог отпускает свои руки и дает возможность ребенку самостоятельно стянуть ботинок с ноги, при этом говорит: «Ты снимаешь ботинок!». После того как ребенок будет самостоятельно стягивать ботинок с ноги, переходят к следующим действиям.

Педагог наклоняет корпус ребенка вперед, в свои руки берет руки ребенка и кладет их на заднюю часть ботинка (на пятку). При этом говорит: «Ты снимаешь ботинок!» и они вместе стягивают ботинок с пятки. Далее ребенок самостоятельно снимает ботинок с ноги. Это действие отрабатывается до тех пор, пока ребенок с минимальной помощью или самостоятельно не станет стягивать ботинок с пятки.

Далее педагог наклоняет корпус ребенка вперед, в свои руки берет руки ребенка, доводит их до ноги, далее педагог отпускает свои руки, давая возможность ребенку самостоятельно положить их на заднюю часть ботинка и стянуть с пятки, а далее и с ноги. При этом педагог говорит: «Ты снимаешь ботинок!». После того как ребенок освоит эту операцию, педагог наклоняет корпус ребенка вперед, а дальше дает возможность самостоятельно снять ботинок, при этом педагог говорит: «Сними ботинок!».

После всех этих операций педагог дает возможность ребенку самостоятельно снять ботинок, при необходимости помогает ему. При этом говорит ребенку: «Сними ботинок!». Во время обучения снятию обуви молния на ботинках (если она есть) расстегивается педагогом. Только после того как ребенок самостоятельно научился снимать ботинки, его обучают расстегивать молнию. Обучение детей расстегиванию молнии описано ниже.

Обучение снятию брюк и футболки происходило точно так же, как и на специально организованных занятиях (описано выше).

Обучение надеванию одежды и обуви. Во время специально организованных занятий. Перед тем как приступить к обучению надеванию одежды, необходимо проговорить с ребенком о частях тела, в частности о руках и ногах. Эти представления формировались у детей на занятиях, направленных на формирование представлений о себе. Педагог спрашивает ребенка: «Покажи, где у тебя руки, ноги?» Если ребенок показать самостоятельно не может, то педагог помогает ему. Обязательно надо добиться того, чтобы ребенок самостоятельно или совместно со взрослым показал своей рукой свои руки и ноги. Это необходимо для развития кинестетической связи «рука-нога».

После ответа ребенка ему предъявляются 2 предмета (брюки, футболка). Ребенку задают вопрос: «Покажи, где брюки, покажи, где футболка». Если ребенок самостоятельно затрудняется ответить, то педагог ему помогает. После этого педагог приступает к обучению надеванию брюк. Сначала ребенка обучали надевать короткие брюки или шортики на резинке, поскольку надевать их легче, чем длинные. Если брюки застегиваются на пуговицы, кнопки или молнию, педагог расстегивает их сам. Педагог побуждает ребенка садиться, чтобы надеть штаны на ноги, и вставать, чтобы натянуть их. Педагог работает над каждым из перечисленных ниже шагов, помогая ребенку все меньше и меньше, до тех пор пока он не сумеет успешно справиться с ним без физической помощи взрослого во время четырех или пяти занятий. После этого педагог переходит к следующему шагу.

Когда ребенок сидит, педагог надевает штанины на обе его ноги, а затем попросит ребенка встать (если ребенок не встает по просьбе педагога, то педагог сам поднимает ребенка, при этом комментирует свои действия). После педагог натягивает штаны до бедер. Затем помещает руки ребенка с двух сторон на пояс штанов большими пальцами внутрь. При этом говорит:

«Натяни штанишки!» и кладет свои руки на его, помогает ему натянуть штаны до пояса. Затем говорит: «Молодец! Ты надел штанишки!».

Педагог надевает на ребенка штаны, натянув их до середины бедер. Затем помещает руки ребенка с двух сторон на пояс штанов большими пальцами внутрь и говорит: «Натяни штанишки!». Положив свои руки на руки ребенка, помогает ему натянуть штаны до бедер. Затем дает ребенку возможность самому натянуть их до талии. При этом говорит: «Молодец! Ты надел штанишки!».

Далее педагог помогает ребенку надеть штанишки сначала до колен, а потом до лодыжек, давая возможность ребенку самостоятельно закончить процесс по надеванию брюк. После этого педагог садится рядом с ребенком и надевает ему штанину на одну ногу. Для этого педагог помещает руки ребенка на штаны и, положив сверху свои руки, говорит: «Надень штанишки!». Далее педагог помогает ребенку надеть вторую штанину.

Потом педагог побуждает ребенка встать и все остальные действия проделать самостоятельно. Затем педагог хвалит ребенка. Когда ребенок сидит, педагог помещает руки ребенка на штаны и говорит: «Надень штанишки!». При этом педагог помогает ребенку надеть первую штанину. Убирает свои руки и дает ребенку возможность самостоятельно совершить все остальные операции. Когда ребенок научится делать эту последнюю операцию, это будет означать, что навык усвоен и теперь ребенок сможет надевать штаны без посторонней помощи, если педагог ему их даст. Обучение надеванию носков Для обучения надевания носков необходимо взять носок, который ребенку немного велик. Педагог садится на стул рядом с ребенком.

На каждом занятии отрабатываются запланированные действия с обоими носками не менее одного раза. Педагог работает над каждым из перечисленных ниже шагов, помогая ребенку все меньше и меньше, до тех пор пока он не сумеет успешно справиться с ним без его физической помощи во время четырех или пяти занятий. После этого переходит к следующему

шагу. Обязательно надо хвалить ребенка за выполненное действие. Когда ребенок сидит, педагог натягивает на него носок до щиколотки. Затем помогает ему вставить большие пальцы рук внутрь носка, чтобы он натянул его до конца. Педагог помогает столько, сколько нужно. При этом говорит: «Молодец! Ты надел носок!». Педагог натягивает носок ребенку на пятку. При этом говорит: «Надень носок!» и помогает, если надо.

Потом педагог говорит: «Молодец! Ты надел носок!». Педагог помогает натянуть носок только на пальцы. При этом говорит: «Надень носок!» и помогает, если надо. Потом педагог говорит: «Молодец! Ты надел носок!». Педагог дает ребенку носок и направляет его руки к стопе со словами: «Надень носок!», помогает, в случае необходимости. Когда носок будет уже на ноге, педагог говорит: «Молодец! Ты надел носок!».

Обучение надеванию футболки Для обучения лучше всего взять свободную футболку. Сначала педагог надевает футболку ребенку сам до тех пор, когда ее надо надеть на туловище. В этот момент педагог в свои руки берет руки ребенка и надевает футболку, при этом говорит: «Ты надеваешь футболку!». Эта последовательность отрабатывается до тех пор, пока педагог не почувствует, что ребенку удобна его помощь. Со временем помощь педагога становится все меньше и меньше. После того как ребенок будет совершать это действие самостоятельно, переходят к следующим.

Педагог надевает футболку на ребенка до того момента, когда надо будет просунуть руку в рукав. Одну руку педагог сам просовывает в рукав, другую вместе с ребенком. Для этого педагог берет в свою руку ребенка и просовывает ее в рукав, при этом говорит: «Ты надеваешь футболку!». После того как ребенок вместе с педагогом просунул руку в рукав, ребенок должен самостоятельно натянуть футболку на туловище.

Далее педагог проделывает с ребенком все то же самое, что описано выше, но убирает свои руки тогда, когда ребенку нужно будет непосредственно протолкнуть руку в рукав, давая возможность ребенку самостоятельно протолкнуть руку в рукав и надеть футболку на туловище.

Далее педагог убирает свои руки сразу, как только одну руку просунули в рукав, давая ребенку возможность самостоятельно просунуть другую руку в рукав.

Остальные действия ребенок совершает самостоятельно. Далее педагог обучает ребенка просовывать другую руку в рукав точно также, как описано выше. После того как ребенок самостоятельно научился просовывать руки в рукав и натягивать футболку на туловище, приступают к следующим действиям. Педагог надевает футболку на ребенка до того момента, как надо будет просунуть голову через горловину. Далее педагог в свои руки берет руки ребенка, и они вместе просовывают голову через горловину. При этом педагог говорит: «Ты надеваешь футболку!». Потом помощь педагога становится меньше, дается возможность ребенку самостоятельно просунуть голову через горловину. После того как ребенок самостоятельно будет совершать это действие, приступают к следующему.

Педагог в свои руки берет руки ребенка, вместе они берут футболку и натягивают ее на туловище. После этого педагог убирает свои руки, давая ребенку возможность самостоятельно просунуть голову через горловину, просунуть руки в рукава и надеть футболку на туловище. При этом педагог говорит: «Ты надеваешь футболку!». Далее ребенок самостоятельно выполняет все действия по надеванию футболки, если педагог дает ему футболку. При необходимости педагог оказывает помощь. При этом педагог говорит: «Молодец! Ты надел футболку!».

Участие детей в разыгрывании ситуаций имеет большое значение для развития у них навыков общения. Основной характеристикой общения является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Для того чтобы человек обратился к другому с определённой целью, необходимо наличие у первого побудительных мотивов, умения сформулировать обращение, просьбу или вопрос. В ходе игры выполнение роли требует подчинения определённым правилам, нормам поведения, которые служат как бы эталоном для играющего. Наличие партнёров

повышает необходимость соблюдения этих правил, следования определённой темы игры.

Таким образом, можно считать, что, участвуя в играх со специально подобранным содержанием, дети в определённой мере приобретают навыки культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям, нормам поведения в различных ситуациях. Например, при изучении темы «Торговля» учащиеся в игровой форме учатся общаться с работниками магазина, находить нужный отдел, совершать покупку, брать чек, проверять сдачу. А во время учебной экскурсии знания и умения, полученные на уроках, закрепляются в реальных условиях.

На уроках с помощью созданных учебно-игровых ситуаций создаются условия, в которых дети учатся диалоговой речи, усваивают обиходные слова, необходимые им на работе и в быту. Благодаря игровой деятельности ученик учится понимать ситуацию и с различных сторон в ней проявляться. С учётом специфики интеллекта и эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью, приоритет в отборе игр отдаётся дидактическим играм с сюжетно-ролевой основой. В обобщённом и систематизированном виде принципы подбора игр представлены на рисунке 9.



Рисунок 9 - Принципы подбора игр

Это небольшой перечень игр, которые, в силу специфики интеллектуального развития детей, можно и нужно периодически проигрывать заново, поэтому все игры мы использовали циклически, включая их поочередно, с периодическими повторами, в структуру плановых занятий по СБО.

На уроках СБО могут быть использованы такие виды игр как: дидактические, социально-ролевые, настольные, компьютерные, а также игры с использованием различных атрибутов и др. Все игры должны соответствовать познавательным. физическим. возрастным, индивидуальным возможностям и особенностям учащихся с нарушением интеллекта, то есть все должны быть доступны для детей. Особенно важно при организации игровой деятельности учитывать связь с жизнью и опытом школьников.

Программа по СБО включает разделы, связанные соблюдением правил личной гигиены, правил поведения: уходом за одеждой и обувью, жилищем: приготовлением пищи: оказанием первой помощи: уходом за маленькими детьми правилами пользования услугами общественного транспорта средствами связи и др. что позволяет использовать различные игры в ходе уроков. Так при прохождении раздела «Личная гигиена» мы использовали различные виды игр, например:

Игра «Это нужно только мне», в которой учитель предлагает выбрать учащимся названия предметов для выполнения определенной работы по уходу за собой. Вымыть лицо и руки. (Мыло, полотенце, шампунь, паста.) Постричь ногти. (Зубная щетка, ножницы, пилка, крем.) ит.д.

Игра «Хлопни в ладоши», в ходе проведения которой педагог предлагает детям хлопнуть в ладоши, если они услышат нужный предмет для ухода за телом. Учитель предъявляет школьникам ряд картинок и просит найти лишнее при выполнении коррекционной игры «Четвертый лишний». В ходе уроков, направленных на формирование навыков, умений ухода за

одеждой и обувью (раздел «Одежда и обувь») учитель может реализовывать такие игры:

«Подбери обувь и одежду по сезону», в ходе которой учащимся предъявляется ряд иллюстраций с изображением одежды, обуви и предлагается выбрать одежду, обувь в соответствии со временем года, погодными условиями.

В ходе игры «Найди ошибку» педагог предлагает учащимся внимательно послушать и посмотреть на иллюстрации, как он или какой-нибудь сказочный персонаж будет называть предметы. При этом намеренно допускаются ошибки. Дети должны найти ошибки и исправить их.

В процессе уроков по изучению раздела «Питание» со школьниками можно провести различные виды игр. Некоторые из них:

«Кто больше назовет (или запишет) продуктов?». Игра проводится как между отдельными учениками, так и группами (командами).

Учитель предлагает ответить на вопросы о том, в каком магазине можно купить продукты питания в ходе игры «Где можно купить?».

В каком отделе можно купить молоко, сметану, кефир, ряженку, сметану, сливочное масло, творог.

Какие продукты можно купить в отдел «Бакалея»? и т.д.

В процессе проведения игры «Найди ошибку» учитель перечисляет продукты необходимые для приготовления какого-либо блюда, при этом намеренно допускает ошибки. Учащимся необходимо исправить ошибки, допущенные учителем.

Социально-ролевая игра «Магазин» в ходе данной игры школьникам необходимо соблюдать правила вежливого общения, правила поведения, «покупать» товары в зависимости от нужд.

Учащимся предлагается поделить продукты питания на группы при осуществлении игры «Наведи порядок». («Классификация»)

При изучении такого раздела программы как «Семья» учитель на уроке СБО может реализовывать сюжетно-ролевую игру «Семья».

Сюжетно-ролевая игра «Семья» будет способствовать развитию знаний школьников с нарушением интеллекта об обязанностях каждого члена семьи, правилами ухода за ребенком. В ходе изучения данного раздела необходимым так же является разучить с учащимися такие игры, которые они смогли бы использовать в дальнейшем со своими детьми.

При изучении тем раздела «Торговля» учитель может использовать как уже ранее указанные игры («Хлопни в ладоши», «Классификация», «Четвертый лишний») так и такие как:

Игра «Подбери и назови», в которой учащимся необходимо определить, что можно купить в определенном отделе магазина.

Что можно купить в отделе «Радиотовары»

Назовите ассортимент ювелирного отдела и др.

При изучении раздела «Культура поведения» педагог может провести со школьниками игру «Магазин». Ребёнку предлагается купить в «магазине» одежду, обувь в зависимости от предстоящего мероприятия (поход в кафе, кино, театр, занятие спортом и т.д.) Так же мы предлагали учащимся разыграть различные ситуации такие как: вручение подарка, знакомство, обращение с просьбой к взрослым и сверстникам, повеление в гостях, приглашение девушки на танцы (театр) и т.д.

Педагог объявляет в группе о том, что у Вадима сегодня день рождения и задаёт вопросы, сопутствующие ситуации:

Что за праздник - день рождения?

Что делают люди, когда празднуют день рождения?(Принимают гостей, угощают их чаем с тортом)

Вспомните дни рождения, в которые к вам приходили гости. Как вы готовились к приёму гостей?(Наводили порядок в комнате, умывались, причёсывались, надевали праздничную одежду)

А что делали гости, когда приходили в вы на празднование дня рождения?(Поздравляли, дарили подарки, пили чай, играли, веселились)

Сейчас у Вадима день рождения и мы можем его поздравить, но готова ли наша классная (игровая) комната для празднования дня рождения?(Нет, не хватает порядка)

Что нам нужно сделать, чтобы подготовиться к празднованию?

Необходимо:

прибраться в помещении (дети расставляют стулья по местам, убирают учебные принадлежности и игрушки, вытирают пыль, подметают пол);

привести себя в порядок (дети переодеваются (меняют платья и футболки с юбками), причесываются, моют и вытирают насухо руки и лицо);

накрыть на стол (дети приносят и расставляют на столе пластмассовую посуду и столовые приборы, расставляют стулья у столов).

Всё готово к празднованию. Вадим готов встречать гостей. Чего не хватает гостям?(Подарков. Учитель предлагает подарить Вадиму открытки, которые были сделаны детьми на уроках заранее).

Вадим, встречай гостей.(Педагог напоминает, что с каждым нужно поздороваться, гостям следует поздравить Вадима, сказать несколько слов пожеланий и вручить подарок, Вадиму - поблагодарить гостей и предложить пройти к столу).

Дети рассаживаются за столом, пьют чай с тортом.Педагог спрашивает, как называется посуда, в которой лежат куски торта, налит чай, как называется столовый прибор, которым разрезали торт, которым едят торт, напоминает о необходимости пользоваться салфетками.

После чаепития дети вместе убирают со стола, задвигают стулья и отправляются играть. После совместных игр - приводят комнату в порядок.

По ходу обсуждения дети, находясь в состоянии эмоционального подъёма и при полном отсутствии какого бы то ни было принуждения, сами осуществляют все вышеперечисленные действия.

В процессе моделирования ситуаций и осуществления сопутствующих действий учитывались те «пробелы» в социально-бытовых навыках, которые были обнаружены в ходе первичной диагностики. Так, например, в процессе

умывания педагогом и детьми комментировались все действия (моем лицо, уши, глаза и т.д.), в процессе приведения в порядок одежды назывались части тела (поправляем брюки на ногах, расправляем рукава на руках, показываем пальцы, которыми застёгиваем пуговицы и т.д.), в процессе чаепития уточнялись названия предметов посуды (это - тарелка, а это - чашка и т.д.). Подобным образом моделировались ситуации выхода на прогулку (с игрушками и без них) и возвращения в группу.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика развития социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте.

Для достижения лучшего результата по сформированию социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью проводилась работа с родителями, которые отработывали с детьми умения и навыки, приобретенные ими в детском саду.

Для этого в начале работы проводилось собрание, на котором педагог рассказывал родителям об особенностях воспитания и обучения детей заявленной категории в домашних условиях, о важной роли их участия в социальном становлении своих детей. На родительском собрании были обозначены цели и задачи коррекционно-развивающей работы с детьми, а также проводилась беседа о том, какими методами и приемами, возможно сформировать у детей заявленной категории социально-бытовые навыки.

Кроме родительских собраний, проводились и индивидуальные консультации, на которых педагог рассказывал об индивидуальных особенностях детей и формах работы с каждым конкретным ребенком. Также родители были приглашены на просмотр занятий детей.

Педагог на консультациях объясняла принцип обучения детей социально-бытовым навыкам, рассказал о помощи, которую могут оказывать родители, и как хвалить ребенка. Педагог демонстрировал родителям в конкретной ситуации общения способы взаимодействия со своим ребенком

(ласково называть по имени ребенка, гладить по головке, обнимать, хвалить, помогать и т.д.).

Во время режимных моментов педагог демонстрировал родителям, как правильно обучать детей социально-бытовым навыкам, а позже смотрел и в случае необходимости помогал родителям правильно обучать ребенка овладению навыкам. Работа с родителями сводится к следующим направлениям:

-демонстрация родителям ребенка методических приемов, направленных на формирование социально-бытовых навыков;

-конспектирование родителями занятий, проводимых педагогом;

-самостоятельное проведение родителями части занятий под контролем педагога;

-выполнение родителями домашних заданий со своим ребенком;

-чтение родителями литературы, рекомендуемой педагогом.

Игры, игровые моменты, применяемые на занятиях, помимо образовательных, целей, выполняют и коррекционные задачи: развивают и активизируют мыслительную деятельность учащихся, развивают и обогащают речь, совершенствуют навыки общения, расширяют кругозор. Игра снимает напряжение, возникающее во время уроков, делает работу увлекательной, способствует созданию у школьников положительного эмоционального настроения. Игра вызывает желание не только участвовать в игре, но и побеждать. Игровая деятельность позволяет улучшить качественные показатели данных уроков.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализирование

Для проверки эффективности проделанной работы был использован тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе.

Мы сравнили результаты, полученные на констатирующем и

контрольных этапах. К концу эксперимента мы выявили более высокие показатели, чем в начале эксперимента (Таблица 3).

Таблица 3– Определение уровня развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Имя, фамилия ребенка	Развитие навыка мытья рук и личной гигиены включают							Развитие навыка опрятной еды					Развитие навыка снятия и надевания одежды в определенном порядке						Уровень сформированности
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
Маша Т.	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	2	25 (с)
Олег П.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	30 (с)
Маша В.	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	28 (с)
Катя К.	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	30 (в)
Маша С.	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	34 (в)
Артем О.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	26 (с)
Ева Б.	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	25(с)
Самина Г.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	24(с)
Даниела Б.	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	36(в)
Оля Т.	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	20(н)

Низкий уровень: на низком уровне остался один ребенок (Оля Т.), другие дети (Артем О.и Ева Б.) повысили свой уровень, то есть из низкого уровня перешли в средний.

Средний уровень: из среднего уровня перешли в высокий уровень трое детей (Маша С., Катя К.и Даниела Б.). Двое детей повысили свой уровень (Маша В.повысила свой уровень с 23 до 28, Олег П., с 24 до 30). Двое детей остались на среднем уровне, но у них совершенствовались действия по выполнению отдельных навыков.

Анализ результатов показал следующее, что 30% детей имеют сформированные навыки, но они требуют совершенствования и закрепления, у 60% детей навыки находятся в стадии становления, у 10% детей навыки не сформированы. Отообразим развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью (рисунок 10).

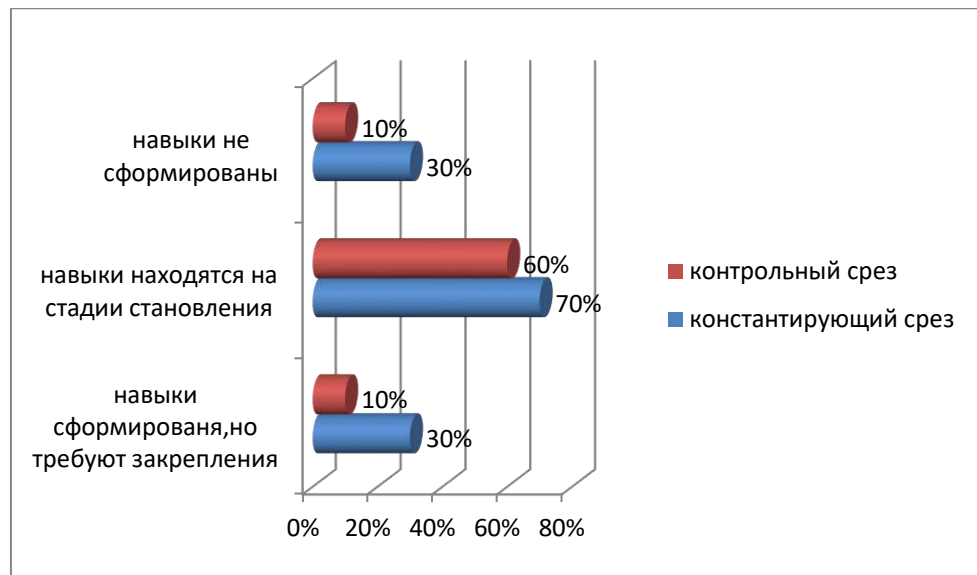


Рисунок 10 - Диагностика развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Таким образом, мы можем констатировать достижение самых высоких показателей сформированной у участников эксперимента социально-бытовых навыков, связанных с приёмом пищи.

Идентичная ситуация зафиксирована с развитием навыков, связанных с удовлетворением естественных потребностей. У педагогов нет необходимости напоминать детям о том, что нужно вымыть руки с мылом, закрыть кран и вытереть руки полотенцем.

В отношении навыков пользования одеждой и обувью регрессивных изменений не наблюдается, однако и прогресс не столь очевиден.

Так, дети, недостаточно хорошо справляющиеся с выполнением проб на застёгивание и расстёгивание молний, и в повседневном своём поведении демонстрируют отсутствие позитивных изменений в развитии этого навыка.

Для определения значимости различий показателей по методикам был проведен статистический анализ результатов в группах. С этой целью был использован математический расчёт по t-критерию Стьюдента (Приложение Г).

Полученное эмпирическое значение $t=(2.262)$ находится в зоне незначимости. Следовательно, значимых изменений не произошло, но за счет проведения количественного анализа, видно, что все полученные данные контрольного среза значительно больше экспериментального.

Выводы по главе 2

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что программа «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью» способствует прогрессивным изменениям в развитии у детей социально-бытовых навыков.

Контрольный этап эксперимента выявил положительную динамику развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, о чем свидетельствуют показатели. Исходя из анализа опытно-экспериментальной работы, можно прийти к выводу о том, что развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью имеют положительный результат. Дети с нарушением интеллекта имеют ряд особенностей психофизического развития, что затрудняет усвоение социально значимых правил и норм, необходимых для успешной адаптации и социализации в общество.

Практическая подготовка детей к самостоятельной жизни и труду, формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, повышение уровня общего развития учащихся с нарушением интеллекта осуществляется на специальных коррекционных уроках - социально-бытовая ориентировка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-бытовые навыки – это совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. К социально-бытовым навыкам относят навыки социального характера: самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, и навыки бытового характера: умение одеваться, убирать за собой и другие.

Одним из важнейших направлений работы педагогов с младшими школьниками с умственной отсталостью является формирование и развитие у них социально-бытовых навыков, что позволит обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции, обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении.

Процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся школьников, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит непроизвольно, в процессе наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны.

На сегодняшний день существует множество авторских подходов к формированию у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков: беседы, сюжетно-ролевые игры, ситуативно-наглядные упражнения (Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова), моделирование реальных жизненных ситуаций (Н.С. Холодова), игровой метод с использованием бумажной куклы (В.В. Боброва), практико-игровые занятия и тренинги (Т.П. Мадеева), практико-игровые упражнения (Т.И. Пороцкая). Отбор содержания деятельности при этом осуществляется, преимущественно, по принципу технической полезности для повседневной жизни ребенка, а предпочтение отдается игровым формам организации обучения.

Опытно-экспериментальная работа по развитию социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью организована на базе КГБУ СО ПНИ «Подсолнух». К исследованию были привлечены 10 школьников в возрасте 8 лет с диагнозом «умственная отсталость». Для диагностики сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью использованы методы: педагогическое наблюдение; карты сформированности социально-бытовых навыков, разработанные Т.А. Девятковой.

Критерии сформированности социально-бытовых навыков: поведенческий (самостоятельность в самообслуживании), эмоциональный (ориентировка в ближайшем окружении, знание правил и норм социального поведения, правил общения со сверстниками и взрослыми), когнитивный (самостоятельность выполнения бытовых действий).

Мы проводили наблюдение за сформированностью навыка приема пищи, навыка пользования туалетом, навыка умывания, навыка чистки зубов, навыка причесывания, навыков раздевания и одевания. Результаты наблюдений фиксировали в карте сформированности социально-бытовых навыков. В качестве критерия оценки использовалась степень самостоятельности при выполнении каждой операции и качество помощи, необходимой обучающему. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у 70% обучающихся социально-бытовые навыки находятся в стадии становления, у 30% обучающихся социально-бытовые навыки не сформированы.

Полученные данные обусловили необходимости проведения работы по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью. Мы разработали программу «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью», обогатили содержания программы игровым компонентом, реализовали программу в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью на базе ПНИ «Подсолнух» г. Красноярск.

На уроках СБО использовали такие виды игр как: дидактические, социально-ролевые, настольные, компьютерные, а также игры с использованием различных атрибутов. Все игры соответствовали познавательным, физическим, возрастным, индивидуальным возможностям и особенностям учащихся. При организации игровой деятельности учитывали связь с жизнью и опытом школьников.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика развития социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте. Анализ результатов показал следующее, что 30% детей имеют сформированные навыки, но они требуют совершенствования и закрепления, у 60% детей навыки находятся в стадии становления, у 10% детей навыки сформированы не достаточно.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике. В процессе занятий по социально-бытовой ориентировке младшие школьники с умственной отсталостью получали знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретали практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.

Следовательно, нашла подтверждение гипотеза о том, что процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью будет более эффективным, если разработать программу «Формирования социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью» и обогатить ее содержание игровым компонентом.

Соответственно, цель исследования достигнута, задачи решены. Работу следует признать успешной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2014. - 340 с.
2. Акимова Т.А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь : Меркурий, 2015. С. 209-210.
3. Ахтаов Р.А., Бегидов В.С., Хакунова М.М. Адаптация детей-инвалидов к социально-бытовой деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 5. С. 26-29.
4. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст. М.: ИКП РАО, 2001.
5. Бережная О.В., Прядко Н.А. Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3. С. 88-90.
6. Боброва, В.В. Использование бумажной куклы для формирования навыков самообслуживания у детей с выраженными нарушениями интеллекта / В.В. Боброва, Н.В. Сюй-фу-шун // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1032-1034.
7. Бондаренко Н.А. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей с ТМНР // Молодой ученый. 2018. № 6 (192). С. 168-170.
8. Борисенко А.А., Федорова О.В. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам // Проблемы педагогики. 2016. № 3. С. 32-34.
9. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ; Астрель, 2008. 222 с.
10. Ветлугина В.П. Методы и приемы формирования навыков самообслуживания у младших школьников с нарушением интеллекта //

- Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2015. С. 188-191.
11. Винярка Ю.Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2018. № 1. С. 226-235.
 12. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. М., 1973. – 173 с.
 13. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
 14. Дашевская Е.Ю. Развитие у детей с умеренной умственной отсталостью умения ориентироваться в выполнении заданий социально-бытового характера : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. С. 37.
 15. Девяткова Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова; под. ред. А.М. Щербаковой. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 302 с.
 16. Джафарова О.С. Пути формирования культуры труда младших школьников на уроках технологии // *Евразийский Союз Ученых*. 2019. № 7. С. 16.
 17. Долженко, А.И. Система обучения глубоко умственно отсталых детей бытовым навыкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Долженко Алевтина Ивановна. – М., 1995. – 16 с.
 18. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: коррекционноразвивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2005. – 272 с.
 19. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М.: В. Секачев, 2012.

20. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. 2014. № 1. С. 52.
21. Зак, Г. Г. Формы социально-бытовой реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях детского дома / Г. Г. Зак // Специальное образование. — 2013. — № 3. — С. 56–62.
22. Зак, Г.Г. Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Зак. – Екатеринбург, 2001. – 194 с.
23. Замский Х.С. Умственно отсталые дети : история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. - 2-е изд. – М. : Академия, 2008. - 362 с.
24. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е изд. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. С. 38.
25. Каменева М.В. Развитие социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости средствами психогимнастики // Auditorium. 2019. № 2. С. 175-178.
26. Кинаш Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. №1. С. 17 – 23.
27. Козырева О.А., Клишина Е.А. Особенности социально-бытовых навыков детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 77-81.
28. Кочнева Т.В. Определение уровня сформированности навыков

- самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра // Инновационные педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). Казань : Молодой ученый, 2018. С. 107-110.
29. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. №5. С. 26-33.
30. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
31. Левченко И.Ю. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. 2017. №3 (31). С.31 – 37.
32. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
33. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304с.
34. Лифанова Т.М., Воронкова И.Е. Использование средств невербального общения для формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей с нарушениями интеллектуального развития // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 10. С. 114-118.
35. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей: монография. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
36. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1960. – 320 с.
37. Лыкова-Унковская, Е.С. Технология формирования социальнобытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

- 13.00.03 / Лыкова-Унковская Екатерина Сергеевна. – М., 2016. – 25 с.
38. Мадеева Т.П. Современные педагогические технологии воспитательной работы по социализации детей с ОВЗ // Концепт. 2013. № 3. С. 2546-2550.
39. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. М.: Академия, 2003. – 208с.
40. Мамайчук И.И. Психокоррекционные работы для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
41. Махметова А.К. Формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития / А.К. Махметова, Н.А. Нокина, А.А. Уахитова, Г.Е. Акылбекова. // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. С. 132-135.
42. Нурлыгаянов И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. С. 77-83.
43. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28-е изд. перераб. М.: Мир и образование, 2014. С. 487.
44. Олейникова Н.П., Вострикова О.В. Социально-бытовая ориентировка как важнейшая образовательная компетенция учащихся коррекционных школ VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2012. № 5(53). С. 11-14.
45. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. - 343 с.
46. Певзнер М.С. Клиническая характеристика аномальных детей / М.С. Певзнер, С.С. Ляпидевский, Л.В. Нейман, А.И. Каплан // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. №22. С. 39-94.
47. Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
48. Переверзева М.В. Диагностика и формирование навыков

- самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2019.
49. Переверзева М.В. Диагностическая карта сформированности навыков самообслуживания // Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М.Шипицыной и Е.В.Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. С. 187 – 200.
50. Переверзева М.В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Дефектология. 2019. №2. С.21 – 29.
51. Переверзева М.В. О влиянии специального обучения на формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2018. №1. С. 61 – 68.
52. Переверзева М.В. Составление индивидуальной программы по формированию навыков самообслуживания // Преодоление. 2016. №1. С.30 – 34.
53. Петухова К.С , Чижакова Г.И. Использование игры в развитии социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью// Молодой ученый №42 (384).
54. Петухова К.С , Чижакова Г.И. Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с глубокой умственной отсталостью // Научный лидер №15 (17).
55. Помоги мне сделать самому: развитие навыков самообслуживания / И.С. Авдеева, М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – СПб.: «Паритет», 2003. – 112 с.
56. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы : Кн. для воспитателя. Из опыта работы. М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
57. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.02.2020) // «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

58. Рогожина Е.А., Иванова В.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-2. С. 183-185.
59. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с.
60. Самарина Э.В. Факторы успешности социально-трудовой абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях школыинтерната // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2008. №3. С. 226 – 234.
61. Скочилова, А.В. Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. № 3. С. 109-112.
62. Стребелева Е.А. Дети с нарушением интеллекта: возрастной подход к разработке индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 года). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. Т.2. С. 115 – 118.
63. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив. монография / авт. коллектив [И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др.]. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П Астафьева, 2015. - 304 с.
64. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; отв. ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2014. С. 71.
65. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
66. Уфимцева, Л.П. Педагогические средства обеспечения социальной адаптации подростков с выраженной степенью умственной отсталости /

- Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2009. – № 1. – С. 52-58.
67. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 № 1598 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
68. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 (ред. от 11.12.2020) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
69. Федеральный закон от 24.11.1995г. № 181-ФЗ (ред. от 11.06.2021г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
70. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
71. Федеральная служба государственной статистики // <https://rosstat.gov.ru/>
72. Хамидов Ж.А. О некоторых формах, методах трудового воспитания младших школьников // Academic research in educational sciences. 2020. № 3. С. 145.
73. Холодова, Н.С. Формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Холодова // Первое сентября. Открытый урок. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/642565/>
74. Цикото Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. М.: Полиграфсервис, 2011.
75. Чирова Т.А. Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы-интерната // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара : ООО

«Издательство АСГАРД», 2017. С. 75-77.

76. Шимолин И.А. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых школьников // Вестник Тамбовского университета. 2017. № 3. С. 349.
77. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб.: Союз, 2004. – 128 с.
78. Шипицына, Л.М. Социально-трудовая абилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, В.Н. Асикритов. – СПб: Изд-во Образование, 1996. – 44 с.
79. Шиф Ж.И. Психологическое изучение основных вопросов обучения аномальных детей // Альманах ИКП РАО. 2015. №22. С. 95-106.
80. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О.Шпек; научн. ред. русск. текста Н.М. Назарова; пер. с нем. А.П. Голубева. – М.: Академия, 2003. – 432 с.
81. Шульженко, Н.В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Шульженко Наталья Владимировна. – Екатеринбург, 2012. – 181 с.
82. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
83. Юсупхаджиева Т.В. Актуальные подходы к реализации трудового воспитания в современной начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3. С. 59.

Классификация социально-бытовых навыков

Навык	Умение
Навыки по уходу за собой	надеть рубашку, штанишки; застегивать пуговицы, кнопки; вешать одежду; мыть лицо, шею, уши; вытирать нос платком; чистить зубы; причесывать волосы; пользоваться туалетом.
Навыки, относящиеся к питанию	намазывать хлеб маслом; налить чай; накрыть стол и убрать со стола; раздать пищу; есть ложкой и пить из чашки.
Элементарные движения.	вытереть ноги при входе; сесть на стул; подниматься по лестнице.
Навыки, относящиеся к ручному труду.	держат иглу; делать узелок; пришить пуговицу; сшить для куклы; стирать для куклы.
Уход за помещением.	открыть окно, дверь ключом; вытирать пыль; застилать постель; включать плиту; выключать свет.

Приложение Б

Карты сформированности социально-бытовых навыков

(по Т.А. Девятковой [15])

Условные обозначения:

« - » - не умеет делать

« ! » - делает с помощью учителя

« + » - делает хорошо и самостоятельно

Маша Т.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	!	+
Ест вилкой	!	!
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	+
Застегивает и расстегивает пуговицы	!	!
Застегивает и расстегивает «молнию»	!	!
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	+
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	+	+
Умывает и вытирает лицо	!	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	!	+
Расчесывает волосы	+	+
Укладывает волосы в прическу	!	!

Пользуется дезодорантом	!	!
Прочищает уши	!	+
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	!
Следит за чистотой одежды	!	+

Олег П.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	!	+
Ест вилок	!	!
Самостоятельно надевает и снимает одежду	-	!
Самостоятельно снимает и одевает обувь	-	!
Застегивает и расстегивает пуговицы	-	!
Застегивает и расстегивает «молнию»	-	!
Застегивает и расстегивает «липучки»	!	!
Шнурует ботинки	-	-
Завязывает шнурки на ботинках	-	-
Вешает одежду	!	!
Умывает и вытирает лицо	!	!
Моется в ванне или в душе	-	!
Моет голову шампунем	-	!
Вытирается после ванны	-	!
Расчесывает волосы	!	!

Укладывает волосы в причёску	-	-
Пользуется дезодорантом	-	!
Прочищает уши	-	!
Подстригает ногти на руках и ногах	-	-
Пользуется носовым платком	-	!
Выбирает одежду, соответствующую погоде	-	!
Следит за чистотой одежды	-	!

Маша В.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилкой	!	!
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	+
Застегивает и расстегивает пуговицы	!	!
Застегивает и расстегивает «молнию»	!	+
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	!
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	!	+
Умывает и вытирает лицо	!	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моет голову шампунем	!	!

Вытирается после ванны	!	!
Расчесывает волосы	!	+
Укладывает волосы в причёску	!	!
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	!	!
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	!
Следит за чистотой одежды	+	+

Катя К.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилкой	!	+
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	+
Застегивает и расстегивает пуговицы	+	+
Застегивает и расстегивает «молнию»	!	!
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	+
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	+	+
Умывает и вытирает лицо	+	+

Моется в ванне или в душе	!	!
Моет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	!	+
Расчесывает волосы	+	+
Укладывает волосы в прическу	!	+
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	+	+
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	+
Следит за чистотой одежды	!	+

Маша С.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилкой	!	+
Самостоятельно надевает и снимает одежду	+	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	+
Застегивает и расстегивает пуговицы	!	+
Застегивает и расстегивает «молнию»	!	+
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	-	!
Завязывает шнурки на ботинках	!	!

Вешает одежду	+	+
Умывает и вытирает лицо	+	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	+	+
Расчесывает волосы	+	+
Укладывает волосы в прическу	!	+
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	!	+
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	-	!
Следит за чистотой одежды	!	+

Артем О.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	!	+
Ест вилкой	!	!
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	!
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	!
Застегивает и расстегивает пуговицы	-	!
Застегивает и расстегивает «молнию»	-	!
Застегивает и расстегивает «липучки»	-	!
Шнурует ботинки	-	!

Завязывает шнурки на ботинках	-	!
Вешает одежду	-	!
Умывает и вытирает лицо	!	+
Моется в ванне или в душе	-	!
Моет голову шампунем	-	!
Вытирается после ванны	-	!
Расчесывает волосы	-	!
Укладывает волосы в прическу	-	!
Пользуется дезодорантом	-	!
Прочищает уши	-	!
Подстригает ногти на руках и ногах	-	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	-	!
Следит за чистотой одежды	-	!

Ева Б.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилок	+	+
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	!
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	!
Застегивает и расстегивает пуговицы	!	+
Застегивает и расстегивает «молнию»	+	+

Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	+
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	!	+
Умывает и вытирает лицо	+	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	!	+
Расчесывает волосы	+	+
Укладывает волосы в прическу	!	!
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	!	!
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	!
Следит за чистотой одежды	+	+

Самина Г.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилкой	+	+
Самостоятельно надевает и снимает одежду	+	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	+	+
Застегивает и расстегивает пуговицы	!	!

Застегивает и расстегивает «молнию»	+	+
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	+
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	+	+
Умывает и вытирает лицо	+	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моеет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	!	+
Расчесывает волосы	!	!
Укладывает волосы в прическу	!	!
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	!	!
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	+	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	!
Следит за чистотой одежды	!	+

Даниела Б.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	+	+
Ест вилок	!	+
Самостоятельно надевает и снимает одежду	!	+
Самостоятельно снимает и одевает обувь	!	!

Застегивает и расстегивает пуговицы	!	!
Застегивает и расстегивает «молнию»	+	+
Застегивает и расстегивает «липучки»	+	+
Шнурует ботинки	!	+
Завязывает шнурки на ботинках	!	!
Вешает одежду	+	+
Умывает и вытирает лицо	!	+
Моется в ванне или в душе	!	!
Моеет голову шампунем	!	!
Вытирается после ванны	!	+
Расчесывает волосы	+	+
Укладывает волосы в прическу	!	+
Пользуется дезодорантом	!	+
Прочищает уши	!	+
Подстригает ногти на руках и ногах	!	!
Пользуется носовым платком	!	+
Выбирает одежду, соответствующую погоде	!	!
Следит за чистотой одежды	!	+

Оля Т.

Навык	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Ест ложкой	!	!
Ест вилок	!	!
Самостоятельно надевает и снимает одежду	-	!

Самостоятельно снимает и одевает обувь	-	!
Застегивает и расстегивает пуговицы	-	-
Застегивает и расстегивает «молнию»	-	!
Застегивает и расстегивает «липучки»	!	!
Шнурует ботинки	-	-
Завязывает шнурки на ботинках	-	-
Вешает одежду	!	!
Умывает и вытирает лицо	!	!
Моется в ванне или в душе	-	-
Моеет голову шампунем	-	-
Вытирается после ванны	-	!
Расчесывает волосы	!	!
Укладывает волосы в прическу	-	-
Пользуется дезодорантом	-	!
Прочищает уши	-	-
Подстригает ногти на руках и ногах	-	-
Пользуется носовым платком	-	!
Выбирает одежду, соответствующую погоде	-	-
Следит за чистотой одежды	-	-

Программа «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»

Пояснительная записка

В связи с тем, что количество обучающихся с отклонениями в развитии в последнее время возросло, возникла необходимость создания для таких учащихся специальных, адаптированных для их психофизиологических особенностей, коррекционных программ.

Обучающихся с нарушением интеллекта отличают ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы: в частности, дети с трудом обобщают и абстрагируют признаки предметов); некоторое недоразвитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя); речевая активность очень низкая, скуден запас знаний об окружающей действительности, спонтанная речь отличается бедностью словаря, наличием аграмматизмов, отмечаются трудности понимания логико-грамматических конструкций; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность очень слабая и нестойкая; запоминание механическое. Эти учащиеся характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации.

Главная проблема детей с умственной отсталостью заключается в нарушении их связи с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, недоступности ряда культурных ценностей. Процесс социализации крайне затруднен из-за значительно сниженной способности к обобщению и присвоению общественного опыта. Все это осложняется и трудностями в общении.

Социально-бытовая адаптация и ориентация существенно затруднена в силу ограничений, наложенных дефектом - нарушением познавательной деятельности. В отличие от детей в норме, у которых социальное развитие происходит произвольно и спонтанно, дети с ограниченными возможностями здоровья не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Личность умственно отсталого ребенка формируется только при условии целенаправленного обучения и воспитания.

Данные проблемы определили цель коррекционной работы с обучающимися данной категории - используя все познавательные возможности детей, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, жить по возможности в семье и в трудовом коллективе. Формирование социально-бытовых навыков – важное направление обучения ребенка с нарушениями развития, так как способность обслуживать себя необходима для независимой жизни любого человека. С этой целью нами была разработана программа «Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью»

Программа разработана на основании документов:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ;
- Федеральный государственный образовательный стандарт образования для обучающихся с умственной отсталостью, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014г. №1599
- Примерная АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15);
- Устав Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»г. Красноярска;

- Учебный план Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»г. Красноярска.

Цель и задачи программы

Цель: формирование и развитие социально-бытовых навыков обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Задачи:

- Формировать представления о своем теле, о своих двигательных возможностях, ощущениях, своих потребностях;
- Развивать умения ориентироваться в одежде, соблюдать последовательность действий при одевании и снятии предметов одежды;
- Развивать гигиенические навыки и умения;
- Учить соблюдать гигиенические нормы;
- Развивать умение планировать свою работу;
- Выбатывать привычку к личной гигиене, чистоте, аккуратности;
- Прививать навыки самостоятельности.

Общая характеристика программы

Программа детализирует и раскрывает содержание стандарта, определяет общую стратегию обучения, воспитания и развития обучающихся в соответствии с целями, которые определены ФГОС образовании обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Программа составлена с учетом возрастных и психофизических особенностей развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, их потенциальных возможностей.

На занятиях формируются и совершенствуются необходимые навыки личной гигиены и самообслуживания, умения ухаживать за собой, одеждой и обувью, поддержание порядка в шкафах с бельем, на рабочем месте, в спальне и др.

Благодаря занятиям расширяется диапазон представлений ребенка об окружающем мире, обогащается опыт предметной деятельности, реализуется возможность посильного участия в работе по дому, развивается самостоятельность в организации своей жизни.

Работа по самообслуживанию, как простой, и доступный вид практической деятельности содействует общему развитию ребенка, готовит его к самостоятельности в быту. На занятиях ребенок ставится перед необходимостью планировать свою работу. Он начинает осознавать логическую последовательность определённых действий.

Последовательное изучение тем обеспечивает возможность систематизировано формировать и совершенствовать у ребенка необходимые им навыки самообслуживания, гигиены и норм поведения.

Программа составлена с учетом особенностей развития обучающихся с умственной отсталостью. Последовательность изучения тем обеспечивает возможность систематизировано формировать и совершенствовать необходимые самообслуживания, гигиены и норм поведения.

Программа реализуется при использовании традиционной технологии обучения, а также элементов других современных образовательных технологий, передовых форм и методов обучения, таких как: проблемный метод, развивающее обучение, компьютерные технологии, личностно-ориентированное развивающее обучение И.С. Якиманской, педагогическая технология на основе системы эффективных уроков А.А. Окунева, игровой деятельности Й.Хейзинга, применение здоровьесберегающих технологий в зависимости от склонностей, потребностей, возможностей и способностей ребенка.

Принципы программы:

- Индивидуализация воспитательной работы (учёт особенностей обучающихся).
- Активность обучающихся (взаимодействие с окружающим миром).

- Дидактический принцип возможности и особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей.

- Воспитывающая и развивающая направленность обучения.
- Систематичность и последовательность обучения.
- Связь обучения с жизнью.
- Принцип наглядности.
- Прочность знаний, умений и навыков.
- Принцип практической направленности обучения.
- Доступность предлагаемых требований и видов деятельности.
- Социальная мотивация деятельности.

Формы организации образовательного процесса

Основными формами и методами обучения является практическая работа, экскурсии, игры и беседы. Ведущее место занимают практические и наглядные методы работы. Они развивают познавательную деятельность ребенка, помогают лучше усваивать учебный материал.

Количество учебных часов

Занятия проводились 2 раза в неделю, всего 66 часов в год.

Занятия проводятся во вторую половину дня на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»г. Красноярск.

Количество часов по четвертям

I	II	III	IV	Всего в год
18	12	19	17	66

Количество часов по направлениям Программы

<i>Направление</i>	<i>Кол-во часов</i>
«Гигиена тела»	30
«Обращение с одеждой и обувью»	25
«Туалет»	5
«Прием пищи»	6

Планируемые результаты освоения Программы

Ожидаемые личностные результаты:

- осознание себя (в ситуации «здесь и сейчас», в пространстве);
- обогащение опыта восприятия окружающего мира;
- развитие интереса к взаимодействию с окружающими;
- понимание необходимости занятий по гигиене и самообслуживанию;
- положительное отношение к занятиям;
- умение благодарить взрослых, готовность оказывать взрослым посильную помощь по поддержанию порядка в классной комнате «принести нужную вещь, положить вещь на место»;
- проявление в конкретных ситуациях доброжелательности, доверия, внимательности, помощи и др.

Предметные результаты:

- называть, показывать и различать части тела;
- называть, показывать и различать предметы одежды и обуви по сезонам;
- называть, показывать предметы гигиены, знать их применение;
- знать порядок надевания предметов одежды;
- уметь отличать лицевую и изнаночную сторону одежды;
- уметь различать обувь для левой и правой ноги;
- уметь складывать и убирать одежду;
- знать правила пользования туалетом;

- уметь пользоваться мылом и шампунем, полотенцем, расчёской, туалетной бумагой;

- уметь выражать желание сходить в туалет, попросить пить, есть;

- уметь наливать жидкость в кружку (из бутылки, чайника, кулера);

- знать порядок действий после приёма пищи: (пользование салфеткой, уборка посуды, задвигание стула).

Формирование БУД (базовых учебных действий):

Регулятивные БУД:

- умение выстраивать последовательность выполняемых действий;

- умение работать по предложенному педагогом плану;

- ориентироваться в пространстве класса (столовой, умывальной комнаты и т.д.);

- адекватно использовать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.);

- работать с учебными принадлежностями (инструментами, хозяйственным инвентарем) и организовывать рабочее место;

- принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе;

- активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников;

- соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев;

- корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов;

- передвигаться по школе, находить свой класс, другие необходимые помещения.

Познавательные БУД:

- знать названия предметов ближайшего окружения;

- знать правила личной гигиены;

- уметь самостоятельно (с помощью) снимать и одевать верхнюю одежду и спортивную форму;
- культурно вести себя за столом
- поддерживать в порядке личные учебные вещи;
- выполнять посильные трудовые поручения;
- соблюдать правила учебной дисциплины;
- сравнивать предметы по внешним признакам.

Коммуникативные БУД:

- слушать и понимать речь других.
- уметь выражать просьбу, желание с помощью (речи, мимики, жестов, пиктограмм);
- вступать в контакт и работать в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель-класс);
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем, обращаться за помощью и принимать помощь;
- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту;
- сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.
- доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми.

Формирование жизненных компетенций:

- умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя;
- умение обращаться за помощью к взрослому;
- правильно, в нужной последовательности мыть лицо и руки, пользуясь мылом; перед мытьем рук и умыванием подворачивать рукава рубашки или платья, не обливаться водой при умывании, правильно и досуха вытираться. пользоваться индивидуальной расческой, носовым платком;

- использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером ситуации;
- умение последовательно одеваться и раздеваться;
- знание правил ухода за одеждой и обувью;
- умение поддерживать порядок в своих вещах;
- умение застегивать пуговицы, кнопки, молнии, шнуровать обувь;
- уметь аккуратно пить из кружки, есть ложкой;
- уметь своевременно сообщать о желании сходить в туалет;
- знать последовательность действий в туалетной комнате;
- знать порядок действий после приема пищи.

Основные направления работы

Раздел «Гигиена тела» включает задачи по формированию умений умываться, не разбрызгивая воду; мыть руки, засучивая рукава; мыться под душем; пользоваться мылом и шампунем; пользоваться личным полотенцем сухо вытираться, без напоминания вешать его в определённое место; чистить зубы; мыть голову; причёсываться и др.

Раздел «Обращение с одеждой и обувью», включает задачи по формированию умений ориентироваться в одежде и обуви, соблюдать последовательность действий при одевании(обувании) и снятии предметов одежды(обуви);аккуратно складывать и вешать одежду самостоятельно, либо обратившись за помощью к взрослому или сверстнику;

Раздел «Прием пищи» предполагает обучение использованию вовремя еды столовых приборов (ложки), питья из кружки, пользованию салфеткой; самостоятельно и аккуратно есть, хорошо пережёвывая пищу с закрытым ртом, убирать за собой посуду и задвигать стул.

Раздел «Туалет» включает в себя следующие навыки: проситься в туалет, пользоваться туалетной бумагой, выходить из туалета одетым , мыть руки после туалета и т.п.

Основным методическим приемом формирования навыков является показ выполнения каждого элементарного действия и их последовательности. Ознакомление детей со способом выполнения нового действия всегда требует детального показа и подробного объяснения каждого движения в их последовательности.

Формирование навыков самообслуживания у умственно отсталых детей целесообразно организовывать постепенно, пошагово, разбивая каждый навык на несколько этапов. Каждый этап следует тщательно прорабатывать, сначала полностью помогая ребенку, затем ограничивая свою помощь вплоть до полного усвоения элемента, а затем и всего навыка.

При подготовке к занятиям следует тщательно организовать образовательную среду. Подбор всех материалов (мыла, полотенец, зеркал и т.д.) следует осуществлять с учетом особенностей конкретных детей и возможностей учреждения, на базе которого проходит обучение. Все материалы должны быть удобны, безопасны и доступны для обращения детям.

Календарно-тематическое планирование

Раздел	Тема	Кол-во часов	Дата
I четверть (18 часов)			
<i>Гигиена тела</i>	«В гостях у Мойдодыра» Дидактическая игра «Умывайка»	1	01.09
	«Как подготовиться к мытью рук?» (закатывание рукавов) Дидактическая игра «Четвертый лишний»	2	03.09 08.09
	Регулирование напора струи воды. Смешивание воды до комфортной температуры. Дидактическая игра «Льется чистая водица – мы умеем чисто мыться»	2	10.09 17.09
	Мытье рук. Пользование мылом. Дидактическая игра «Умывайка»	1	15.09
	Дидактическая игра «Мыльные перчатки».	1	22.09
	Мытье рук. Вытирание полотенцем. Дидактическая игра «Это нужно только мне»	2	24.09 29.09
	Сюжетно-ролевая игра «Научим Мишку мыть руки»	1	01.10
	Мытьё лица.	2	06.10

	Дидактическая игра «Волшебные лодочки»		08.10
	Мытьё лица. Вытирание лица полотенцем. Дидактическая игра «Умывайка»	2	13.10 15.10
	Чистка зубов. Последовательность чистки зубов. Дидактическая игра «В гости к зубной щетке»	2	20.10 22.10
	Чистка зубов. Полоскание полости рта. Дидактическая игра «Умывайка»	2	27.10 29.10
II четверть (12 часов)			
	Уход за волосами. Расчесывание. Сюжетно-ролевая игра «Волшебница расческа»	2	10.11 12.11
	Мытьё и вытирание волос. Дидактическая игра «Расти, коса, до пояса»	2	17.11 19.11
	Сюжетно-ролевая игра «Поможем кукле Кате»	1	24.11
	Мытьё и вытирание ног. Дидактическая игра «Наши ножки»	2	26.11 01.12
	Сюжетно-ролевая игра «Поможем Антошке чисто вымыть ножки»	1	03.12
	Уход за телом. Мытьё в ванной и под душем. Дидактическая игра «Веселый душ»	2	15.12 17.12
	Сюжетно-ролевая игра «Купание куклы Кати»	1	22.12
	Развлечение «Загадки Мойдодыра»	1	25.12
III четверть (19 часов)			
<i>Обращение с одеждой и обувью</i>	Внешний вид. Учимся заправляться. Сюжетно-ролевая игра «Мы наряжаемся»	1	12.01
	Дидактическая игра «В зеркало посмотри, себя в порядок приведи».	1	14.01
	Передняя и задняя стороны одежды. Дидактическая игра «Найди ошибку в одежде у куклы»	2	19.01 21.01
	Лицевая и изнаночная, стороны одежды. Выворачивание. Дидактическая игра «Найди ошибку в одежде у Медвежонка»	2	26.01 28.01
	Снятие верхнего предмета одежды (кофта, футболка). Последовательность действий при раздевании. Складывание. Дидактическая игра «Подбери одежду по сезону»	2	02.02 04.02
	Снятие нижнего предмета одежды (брюки, носки). Складывание. Дидактическая игра «Самый аккуратный»	2	09.02 11.02
	Вешание одежды на вешалку (сорочка) Дидактическая игра «Самый аккуратный»	1	16.02
	Вешание одежды на вешалку (брюки) Дидактическая игра «Самый аккуратный»	1	18.02
	Сюжетно-ролевая игра «Научим Ваню раздеваться»	1	25.02
	Надевание одежды. Последовательность действий. Сюжетно-ролевая игра «Научим Таню одеваться»	2	02.03 04.03

	Застёгивание и расстёгивание пуговиц. Дидактическая игра «Волшебная пуговка»	2	09.03 11.03
	Застёгивание и расстёгивание кнопок, молний. Дидактическая игра «Волшебная кнопочка»	2	16.03 18.03
VI четверть (17 часов)			
<i>Обращение с одеждой и обувью</i>	Левый и правый ботинок. Снятие и надевание обуви. Обувь с замками, липучками. Сюжетно-ролевая игра «Научим Петю обуваться»	2	01.04 06.04
	Шнурование ботинок, завязывание и развязывание шнурков. Сюжетно-ролевая игра «Волшебный шнурок»	4	08.04 13.04 15.04 20.04
<i>Туалет</i>	Туалет. Сообщение о желании сходить в туалет. Дидактическая игра «Назови правильно»	2	22.04 27.04
	Последовательность действий в туалете. Сюжетно-ролевая игра «Научим куклу пользоваться туалетом»	3	29.04 04.05 06.05
<i>Прием пищи</i>	Сообщение о желании пить. Наливание жидкости в кружку (из бутылки, чайника, кулера) Дидактическая игра «Кто больше назовет продуктов»	2	11.05 13.05
	Сюжетно-ролевая игра «Напоим куклу чаем»	1	18.05
	Сообщение о желании есть. Еда ложкой. Сюжетно-ролевая игра «Научим куклу кушать правильно»	1	20.05
	Сюжетно-ролевая игра «Я покушал» (порядок действий после приёма пищи: пользование салфеткой, уборка посуды, задвигание стула).	2	25.05 27.05

Ресурсное обеспечение программы

Список литературы для обучающихся

1. Зайцев Г.К. Уроки Айболита. Расти здоровым. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. - 40 с
2. Зайцев Г.К. Уроки Мойдодыра. СПб. : Акцидент, 1997. - 32 с.

Список литературы для педагогов

3. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст. М.: ИКП РАО, 2001.
4. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с

- отклонениями в развитии. М.: АСТ; Астрель, 2008. 222 с.
5. Девяткова Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова; под. ред. А.М. Щербаковой. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 302 с.
 6. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2005. – 272 с
 7. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М.: В. Секачев, 2012.
 8. Зак, Г.Г. Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Зак. – Екатеринбург, 2001. – 194 с.
 9. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е изд. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. С. 38.
 10. Кинаш Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. №1. С. 17 – 23.
 11. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. М.: Академия, 2003. – 208с.
 12. Олейникова Н.П., Вострикова О.В. Социально-бытовая ориентировка как важнейшая образовательная компетенция учащихся коррекционных школ

- VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2012. № 5(53). С. 11-14.
13. Переверзева М.В. Составление индивидуальной программы по формированию навыков самообслуживания // Преодоление. 2016. №1. С.30 – 34.
14. Помогите мне сделать самому: развитие навыков самообслуживания / И.С. Авдеева, М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – СПб.: «Паритет», 2003. – 112 с.
15. Рогожина Е.А., Иванова В.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-2. С. 183-185.
16. Стребелева Е.А. Дети с нарушением интеллекта: возрастной подход к разработке индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 года). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. Т.2. С. 115 – 118.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 № 1598 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
18. Чирова Т.А. Формирование социально-бытовых навыков младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы-интерната // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2017. С. 75-77.
19. Шульженко, Н.В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.03 / Шульженко Наталья Владимировна. – Екатеринбург, 2012. – 181 с.

Материально-техническое обеспечение Программы

1. Кукла.
2. Таблица «Человек» (части тела, органы).
3. Шнуровальный планшет и ботинок.
4. Планшет «Пуговицы», «Молния», «Заклепки».
5. Дидактический наглядный материал – серии карточек «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Продукты», «Мебель», «Профессии», «Игрушки», «Бытовая техника и приборы»
6. Телевизор.
7. Зеркало.
8. Зубные щетки.
9. Презентации.
10. носовые планки, одежда для кукол.
11. Предметы по уходу за внешностью: расческа, щетка.
12. Салфетки, полотенца, туалетная бумага, мыло.
13. Ведро, тазик, ткань для вытирания пыли.
14. Лейка для поливки цветов.

Оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака

С целью сравнения изменений до и после формирующего эксперимента по формированию социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста. Так как экспериментальные данные измерены до и после формирования социально-бытовых навыков на одной и той же выборке испытуемых, мы применили t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Шаг 1. Занесем
данные в общую
таблицу:

Имя, фамилия ребенка	Уровень сформированности (до проведения)	Уровень сформированности (после проведения)
Маша Т.	25	25
Олег П.	20	30
Маша В.	29	28
Катя К.	30	30
Маша С.	27	34
Артем О.	20	26
Ева Б.	25	25
Самина Г.	24	24
Даниела Б.	22	36
Оля Т.	20	20

Шаг 2. Рассчитаем разность для каждой пары значений.

Имя, фамилия ребенка	Разность значений в каждой паре (до-после)
Маша Т.	0
Олег П.	-10
Маша В.	1
Катя К.	0
Маша С.	-7
Артем О.	-5
Ева Б.	0
Самина Г.	0
Даниела Б.	-14
Оля Т.	0

Шаг 3. Вычисляем среднюю разность значений, стандартное отклонение и степени свободы

Для того чтобы рассчитать стандартное отклонение нам необходимо знать среднее арифметическое в разности значений, а затем подставить имеющиеся значения в формулу стандартного отклонения.

3.1. Рассчитаем среднюю разность значений (среднее арифметическое по разности).

$$Md = \frac{0 + (-10) + 1 + 0 + (-7) + (-5) + 0 + 0 + (-14) + 0}{10} = -3.5$$

3.2. Подставим значение среднего арифметического в формулу стандартного отклонения:

$$\delta = \sqrt{0 - (-3.5)^2 + (-10) - (-3.5)^2 + 1 - (-3.5)^2 + 0 - (-3.5)^2 + (-7) - (-3.5)^2 + (-5) - (-3.5)^2 + 0 - (-3.5)^2 + 0 - (-3.5)^2 + (-14) - (-3.5)^2 + 0 - (-3.5)^2 / 10 - 1} = 5,254$$

$$\delta = 5,254$$

$$df = 9$$

Шаг 4. Подставляем полученные значения в формулу t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

$$T_e = 2.134$$

Шаг 5. Определим по таблице критических значений t-Стьюдента уровень значимости:

Шаг 5.1. Найдем в таблице строку с количеством степеней свободы 9. $df = 9$

Шаг 5.2. В строке с $df = 9$ найдем значения. Оно располагается между $p < 0,05$ и $p < 0,01$

Шаг 6. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 2.262.

$t_{\text{набл}} < t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически не значимы .