



УДК 376:316.628-053.4-056.26

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

---

**Тамара Роменська**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, [tamararomen@gmail.com](mailto:tamararomen@gmail.com)

---

Представлено результати теоретико-експериментального вивчення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Обґрунтовано науково-теоретичні підходи до дослідження соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем (міждисциплінарний, системний, діяльнісний, суб'єктний, компетентнісний). Визначено відповідно до методології системного підходу структуру таксономії соціально-побутових навичок. Виокремлено таксон побутових навичок, спільний таксон соціальних навичок і макроклас соціально-побутових навичок. Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем базувалося на теорії атитюдів. Проаналізовано стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП у порівнянні з однолітками з типовим психофізичним розвитком, що виявлявся в десяти настановах. З'ясовані особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок стануть орієнтиром для розроблення інноваційної технології формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем.

**Ключові слова:** мотиваційно-ціннісний компонент, соціально-побутові навички, потреби, мотиви, ціннісне ставлення, дошкільники, дитячий церебральний параліч.

**Тамара Роменская**, аспирант Института специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

### **Особенности мотивационно-ценностного компонента социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом**

Представлены результаты теоретико-экспериментального изучения мотивационно-ценностного компонента социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Обосновано научно-теоретические подходы к исследованию соци-

© Роменська Т., 2017



ально-бытовых навыков у детей с детским церебральным параличом (междисциплинарный, системный, деятельностный, субъектный, компетентностный). Определена в соответствии с методологией системного подхода структура таксономии социально-бытовых навыков, в которой выделены таксон бытовых навыков, общий таксон социальных навыков и макрокласс социально-бытовых навыков. Исследование мотивационно-ценностного компонента социально-бытовых навыков у детей с детским церебральным параличом базировалось на теории аттитюдов. Проанализировано состояние потребностей, мотивов, ценностного отношения к социуму и быту у детей с ДЦП по сравнению со сверстниками с типичным психофизическим развитием, что выявлялось в десяти установках. Определенные особенности мотивационно-ценностного компонента социально-бытовых навыков станут ориентиром для разработки инновационной технологии социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом.

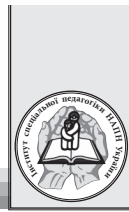
**Ключевые слова:** мотивационно-ценностный компонент, социально-бытовые навыки, потребности, мотивы, ценностное отношение, дошкольники, детский церебральный паралич.

**Tamara Romenska**, Postgraduate Student of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

### **Specifics of motivational and values component of social and living skills of preschool children with cerebral palsy**

Results of theoretical and experimental study of motivational and values component of social and living skills of preschool children with cerebral palsy are represented in the Article. Scientific and theoretical studying approaches (interdisciplinary, systems, activity, subject and competence one) to social and living skills of preschool children with cerebral palsy are grounded. According to system approach methodology the structure of social and living skills taxonomy is determined, wherein taxon of living skills, common taxon of social skills and macroclass of social and living skills are singled out. Study of motivational and values component of social and living skills of preschool children with cerebral palsy is based on the attitude theory. State of needs, motives, value attitude to society and everyday life of preschool children with cerebral palsy has been analyzed comparing to peers with typical psychological and physiological development, which has been shown in ten instructions: obtaining help from an adult in social and living situation; providing help to an adult in social and living situation; performing social and living assignment, obtained from an adult; readiness to ask an adult for help for successful performance of nonstandard social and living situation; performance of a started work with high quality and in time; adhering to an adult's instruction concerning use of household utensils and appliances; joint performance of social and living tasks by children; providing help to a peer during performance of social and living tasks; readiness to express empathy; correct reacting to praise, expressed in a child's regard by an adult. Found specifics of motivational and values component of social and living skills shall become a guideline to develop innovative technology of formation of social and living skills of preschool children with cerebral palsy.

**Keywords:** motivational and values component, social and living skills, needs, motives, value attitude, preschool children, cerebral palsy.



Одним із ключових завдань дошкільного періоду розвитку дітей із дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП) є формування соціально-побутових навичок (далі СПН). У вітчизняному освітньому просторі тільки напрацьовуються науково-методичні підходи щодо формування СПН у зазначеній категорії дітей. Актуальності набуває обґрунтування та апробація системи діагностики, спрямованої на з'ясування особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дошкільників із ДЦП. Визначені особливості мотиваційно-ціннісного компонента СПН стануть орієнтиром для теоретичного обґрунтування та розроблення інноваційної технології формування цієї групи навичок у дошкільників із ДЦП.

Вище зазначене визначає мету статті, яка полягає у теоретико-експериментальному вивченні особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дошкільників із ДЦП.

Соціально-побутові навички як інтегративне особистісне утворення в дошкільному віці варто розглядати в межах предметно-практичної і соціальної компетенцій (А. Заплатинська, Н. Климон, А. Лаврентьева, О. Наумов, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). Дослідження мотиваційно-ціннісних детермінант розвитку дітей із особливими освітніми потребами побіжно здійснено у наукових працях А. Замші, Л. Прохоренко, а безпосередньо у дітей із ДЦП потребово-мотиваційні та ціннісні спонуки у складі різних видів узагальнених способів дії розглянуті в наукових розвідках І. Беха, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Сак, Л. Ханзерук [2; 4; 5].

На теоретичному етапі дослідження узагальнюємо, що формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП в умовах стрімких модернізаційних змін має ґрунтуватися на наступних наукових підходах: міждисциплінарному, системному, діяльнісному, суб'єктному, компетентнісному. Відповідно до ідей компетентнісного підходу формування соціально-побутових навичок має розглядатись у вимірі досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Під компетенцією розуміють сферу діяльності, яка має значення для ефективного формування соціально-побутових навичок загалом, у рамках якої індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й інші важливі особистісні якості.

На засадах компетентнісного підходу соціально-побутові навички розглядаються нами як інтегративне утворення, що втілюється через мотиваційно-ціннісну, когнітивну, праксеологічну (уміння) та соціокультурну складові, які становлять у сукупності поняття «навичка». Зважаючи на те, що поняття навичка є неоднозначним, соціально-побутові навички в нашому дослідженні розглядаються як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому та безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються сфери соціуму та побуту. Відтак, у поєднанні мотивації, ціннісного ставлення, когніцій, умінь (орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних) та різних видів адаптації (соціально-середовищної, соціокультурної і міжкультурної) втілюється макроклас соціально-побутових навичок (І. Омельченко, Т. Роменська) [4, 6].



Експериментом було охоплено 128 дітей дошкільного віку. Зокрема, 89 дітей із різними формами ДЦП, із них – 46 дітей 5 – 6 років та 43 дитини 6 – 7 років із діагнозом «дитячий церебральний параліч». Також до констатувального експерименту було залучено 39 дітей із ТПР (20 дітей 5 – 6 років і 19 дітей 6 – 7 років). Критеріями формування експериментальної вибірки були: відсутність розумової відсталості, прогресуючих спадково-дегенеративних захворювань, наслідків черепно-мозкових травм і нейроінфекцій, судомних проявів у анамнезі менше 3-х років назад. Дослідження проводилося шляхом порівняння рівня сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП та у дітей із типовим психофізичним розвитком. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП. При цьому, виконання діагностичних завдань дітьми з ТПР слугувало показником вікової норми. Таким чином, ми обстежували дітей старшого дошкільного віку з ДЦП 5 – 6 та 6 – 7 років життя, які відвідують Центри соціальної реабілітації і спеціальні групи дошкільних навчальних закладів та дітей із ТПР. Категорія дітей старшого дошкільного віку із ДЦП (5 – 7 років) була обрана нами тому, що саме цей віковий етап є найважливішим періодом для формування мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних складових соціально-побутових навичок як інтегративного утворення, яке в умовах початкової освіти стане підґрунтям для набуття компетентності в галузі техніки і технологій, а також соціальної і громадянської компетентностей.

Вивчення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок базувалося на теорії атитюдів (G. Allport, W. McGuire, M. Smith). Атитюд, ставлення, оцінкова реакція в соціально-побутовій ситуації – це наслідок; причини – це різні види потреб. Атитюд – ставлення – оцінка – є конкретизацію вибору цінності для задоволення потреби.

Для з'ясування особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у констатувальному дослідженні було використано авторську модифікацію методики «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана і Д. Лемкіна, що є адитивною проєктивною методикою дослідження особистості. За характером, адитивні проєктивні методики передбачають висловлення суджень, думки. На сучасному етапі розвитку психодіагностики адитивні методики застосовуються з метою виявлення мотиваційно-особистісних властивостей дітей і дорослих [1, 113].

Параметрами вивчення мотиваційно-ціннісного компонента СПН стали: потреби, що спонукають до опанування соціально-побутовими навичками; мотиви, спрямовані на опанування соціально-побутовими навичками й ціннісне ставлення до соціуму та побуту. Параметри були втілені у показниках: потреби, а саме: вітальні (їжа, одяг, житло, здоров'я), духовні, культурні, інтелектуальні; мотиви: пізнавальні та суспільні; ціннісне ставлення до рідної домівки, сімейних реліквій, власних речей, результатів людської праці, рукотворних виробів.

«Тест атитюдів дітей» охоплюють 10 стандартних таблиць-малюнків, розроблених окремо для хлопців і для дівчат. На кожному малюнку зображена дити-



на, яка вступає в контакт з іншою людиною. Методика, передусім, зорієнтована на вивчення настанов дитини до тих чи інших дій у сфері соціуму та побуту. Десять розроблених настанов дали можливість в якісному плані дослідити стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП порівняно з однолітками з ТПР. Атитюд (настанова) № 1 – з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації; № 2 – з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації; № 3 – з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого; № 4 – готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації; № 5 – з якісного та вчасного виконання розпочатої справи; № 6 – з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку; № 7 – з спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань; № 8 – з надання допомоги ровеснику під час виконання соціально-побутових завдань; № 9 – з готовності виявити співпереживання; № 10 – з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим. Кожна настанова підкріплена відповідним візуальним зображенням.

За названими настановами з дітьми проводилася бесіда. *Перше запитання* бесіди за кожним малюнком і змістом відповідної настанови спрямоване на встановлення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації; *друге запитання* бесіди спрямоване на вивчення особливостей розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб; *третє запитання* стосувалося стану ставлення та оцінки поведінки у конкретній соціально-побутовій ситуації.

Параметр розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації, втілений у сукупності вітальних, духовних, соціокультурних та пізнавальних потреб. Кількісні дані за цим параметром та рівні його розвитку, що були вивчені в десяти атитюдах (настановах), представлено у *таблиці 1*. Якісний аналіз відповідей дітей із ДЦП та ТПР за параметром «Розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації» та його показниками, дає можливість окреслити найбільш типові особливості стану їх потреб.

Відповіді дітей за атитюдами № 1, 8 дали можливість проаналізувати стан їхніх вітальних потреб. У дітей із ДЦП обох експериментальних груп виявлено домінування потреби у самопідтримці організму в порівнянні з дітьми із ТПР. Виявлений стан можна пояснити тим, що сприймання свого образу дітьми з ДЦП значно нижче, ніж у дітей із ТПР, що знайшло своє відображення в кількісних показниках.

Констатовано, що лише 2,2 % дітей із ЕГ1 (ДЦП, 6 р. ж.) виявили високий рівень сформованості на відміну від 25,0 % дітей із ЕГ2 (ТПР, 6 р. ж.). Відповідно, високий рівень сформованості зафіксовано лише у 4,3 % дітей із ЕГ3 (ДЦП, 7 р. ж.) на відміну від 20,0 % дітей із ЕГ4 (ТПР, 7 р. ж.). Очевидно, це пов'язано з відчуттям підвищеної небезпеки, яка зумовлена слабкістю функціонування організму цієї категорії дошкільників. Можна припустити, що спостерігається підвищена потреба в інформації з даного питання в дітей із ДЦП, що зумовлено обмеженим сенсорним інформаційним потоком. Із біологічної точки



Таблиця 1

**Рівні розвитку розуміння потреби, що актуалізована  
в соціально-побутовій ситуації в дошкільників із ДЦП і ТПР**

№ з/п атитюдів	Рівні розвитку (кількість дітей у %)															
	ЕГ 1				ЕГ 2				ЕГ 3				ЕГ 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
№ 1	2,2	19,6	65,2	13,0	25,0	30,0	45,0	0,0	4,3	26,1	47,8	21,7	20,0	40,0	30,0	10,0
№ 2	4,3	21,7	56,5	17,4	15,0	45,0	40,0	0,0	6,5	30,4	34,8	28,3	20,0	30,0	25,0	5,0
№ 3	2,2	17,4	58,7	21,7	5,0	45,0	35,0	15,0	10,9	6,5	65,2	17,4	15,0	25,0	40,0	5,0
№ 4	2,2	19,6	47,8	30,4	5,0	45,0	35,0	15,0	0,0	23,9	47,8	28,3	10,0	40,0	30,0	15,0
№ 5	0,0	23,9	54,3	21,7	5,0	55,0	30,0	10,0	2,2	23,9	47,8	26,1	10,0	30,0	35,0	10,0
№ 6	4,3	21,7	47,8	26,1	5,0	50,0	30,0	15,0	8,7	8,7	45,7	37,0	10,0	35,0	35,0	20,0
№ 7	6,5	30,4	54,3	8,7	0,0	45,0	40,0	15,0	4,3	21,7	50,0	23,9	15,0	35,0	40,0	5,0
№ 8	10,9	10,9	71,7	6,5	5,0	40,0	40,0	15,0	6,5	13,0	56,5	23,9	5,0	40,0	40,0	15,0
№ 9	19,6	0	56,5	23,9	5,0	40,0	40,0	5,0	21,7	0	47,8	26,1	5,0	40,0	40,0	5,0
№ 10	8,7	10,9	52,2	28,3	15,0	40,0	40,0	5,0	2,2	17,4	60,9	19,6	15,0	40,0	35,0	15,0

ЕГ 1 – експериментальна група 1 – дошкільники 6 р. ж. із ДЦП; ЕГ 2 – експериментальна група 2 – дошкільники 6 р. ж. із ТПР; ЕГ 3 – експериментальна група 3 – дошкільники 7 р. ж. із ДЦП; ЕГ 4 – експериментальна група 4 – дошкільники 7 р. ж. із ТПР; В – високий рівень; Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень

зору, це обґрунтовано тим, що у дітей з ДЦП збір відомостей про соціальне та побутове довкілля значно нижчий, ніж у дітей із ТПР.

Інтерес дітей викликали ті атитюди, які були пов'язані з нагальною потребою в безпеці. Зокрема, було виявлено значне розходження в потребі рухової активності (атитюди: № 3, 7). У дітей із ДЦП обох експериментальних груп розуміння названої потреби було значно нижчим. Виявлене зумовлено тим, що рухові порушення обмежують або внеможливають активні рухи (депривується потреба в руховій активності), що негативно впливає на загальний стан здоров'я дитини. Суттєву різницю виявляли діти із ДЦП за станом сформованості емоційної потреби (за атитюдом № 10). Це пов'язано з тим, що у цих дітей соціальні контакти обмежені і основним джерелом позитивних емоцій стає телевізор та комп'ютер. Отже, простежується обмежена участь дошкільників із ДЦП обох експериментальних груп у соціально-побутових ситуаціях.

При аналізі відповідей дітей із ТПР (за наступними атитюдами: № 4, 6) було виявлено, що стан розуміння пізнавальних потреб значно вищий, ніж у дітей із ДЦП. Варто зауважити, що для дітей із ТПР на відміну від дошкільників із ДЦП не характерна виражена потреба в інформації, а більш притаманне прагнення до пізнання, тобто дослідницька поведінка в соціально-побутових



ситуаціях. Очевидно, що причиною цього стану речей є значно більший репертуар життєвого досвіду дітей із ТПР у порівнянні з дошкільниками із ДЦП.

Стан потреби в спілкуванні (атитюд № 5) у дітей із ДЦП обох експериментальних груп виражений менш інтенсивно. Зазначене можна пояснити як природною гіперопікою дорослих у ставленні до дітей із ДЦП, так і обмеженим рівнем їх пізнавальної активності, що обумовлено сенсомоторною недостатністю і соціальною ізоляцією в домашніх умовах. Відповіді дівчаток із ДЦП (атитюд № 6) відносно розуміння правил сервіровки столу засвідчили, що у переважній більшості дітей із ДЦП, на відміну від дітей із ТПР, зафіксовано специфіку становлення просторових уявлень, що відповідним чином позначається на стані актуалізації їх пізнавальної і соціокультурної потреб у процесі опанування соціально-побутовими навичками (дошкільники із ДЦП зі значними труднощами орієнтувалися на аркуші паперу в процесі виконання операції зіставлення дзеркального розміщення столових приборів, зображених на картинці з відповідним їх розміщенням на столі в дівчинки). Виявлена особливість є свідченням того, що у дітей із ДЦП утруднене орієнтування в сторонах тіла та дзеркальному відтворенні розташування побутових речей.

Результати, отримані за атитюдом № 9, дали можливість проаналізувати стан духовних потреб дошкільників із ДЦП і ТПР. Духовна потреба, або потреба в самореалізації через вияв активності в соціально-побутових ситуаціях у дітей із ТПР була вищою. Відповіді дітей ЕГ1 (ДЦП, 6 р. ж.) підтвердили наявність високого і достатнього рівнів сформованості в 19,6 % і відповідно в 0 % осіб. Результати, отримані в ЕГ2 (ТПР, 6 р. ж.), засвідчили наявність високого та достатнього рівнів (відповідно лише в 5 % і 40 % дітей). У дошкільників із ЕГ3 (ДЦП, 7 р. ж.) виявлено високий і достатній рівні (відповідно в 21,7 % і 5 % осіб). Дошкільники з ЕГ4 (ТПР, 7 р. ж.) продемонстрували значно нижчі результати за високим і достатнім рівнями сформованості (відповідно у 5 % і 40 % осіб). Отримані дані засвідчують, що у дітей із ТПР прагнення до реалізації духовних потреб знаходиться на більш високому рівні розвитку. Вони перебувають у соціально-середовищному та інформаційному просторі, який для них є насиченим і позбавленим бар'єрів, а відтак вони мають ширші можливості для реалізації себе в предметно-практичній діяльності.

Однак, у відповідях дітей із ЕГ 1 (ДЦП, 6 р. ж.) простежувався розподіл балів у бік збільшення, зокрема високий рівень зафіксовано у 19,6 % проти 5 % у дітей із ЕГ 2 (ТПР, 6 р. ж.). Аналогічну картину спостерігаємо у відповідях дітей із ЕГ3 і ЕГ4, що дає змогу констатувати більш глибокий зміст духовних потреб у дітей із ДЦП. Виявлена закономірність, очевидно, пов'язана зі станом тіла дошкільників із ДЦП (стан фізичної обмеженості впливав на осмислення духовних цінностей), а також вони виявляли більшу безкорисливість. Виявлене можна пояснити тим, що діти з ДЦП краще розуміють потреби дитини з обмеженими можливостями оскільки здатні через призму власного стану більш усвідомлено відноситися до такої дитини.

Стан соціокультурних потреб проаналізований у відповідях дітей (за атитюдом № 2). Варто констатувати, що рівень їх сформованості був неоднорідним.



У дітей із ДЦП соціокультурні потреби були на більш низькому рівні розвитку, ніж у дітей із ТПР. Виявлене зумовлено більшою варіативністю безпосередньої взаємодії дитини з ТПР із дорослими та однолітками.

Можна припустити, що основним фактором, який визначає стан соціокультурних потреб дітей із ДЦП, виступає «Я»-концепція і спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації). Діти з ДЦП, на відміну від дошкільників із ТПР, відчувають нестачу позитивної оцінки, під впливом чого у них розвивається негативний образ «Я» (І. Бех, О. Романенко, Л. Ханзерук та ін.). Соціальні переживання дитини з фізичними недоліками призводять до специфічних виявів у емоційній та поведінковій сферах. Можна зробити висновок, що старші дошкільники з ДЦП дуже залежать від оточуючих їх людей, вони несамостійні у соціумі та побуті.

*Параметр мотиву для задоволення потреб у соціально-побутовій ситуації.* Кількісні дані за цим параметром та рівні його розвитку, що були вивчені в десяти атитюдах (настановах), представлено у таблиці 2.

Якісний аналіз відповідей дітей (за атитюдами: № 1, 3) дав можливість простежити, що значущість генералізованих мотивів у дітей із ДЦП (зміст яких виражає предмет потреби і відповідно спрямованість прагнень дитини) є домінуючою на відміну від дітей із ТПР. Зафіксоване пояснюється тим, що дошкільники з ДЦП постійно потребують допомоги, крім того, для них значущим є

Таблиця 2

**Рівні розвитку мотиву для задоволення потреб у соціально-побутовій ситуації в дошкільників із ДЦП і ТПР**

№ з /п атитюдів	Рівні розвитку (кількість дітей у %)															
	ЕГ 1				ЕГ 2				ЕГ 3				ЕГ 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
№ 1	2,2	28,3	65,2	4,3	30,0	30,0	40,0	0,0	4,7	30,2	58,1	7,0	15,8	57,9	26,3	0,0
№ 2	2,2	17,4	71,7	8,7	20,0	40,0	40,0	0,0	7,0	30,2	46,5	16,3	15,8	57,9	15,8	10,5
№ 3	4,3	8,7	43,5	43,5	10,0	45,0	45,0	0,0	9,3	23,3	55,8	11,6	26,3	47,4	21,1	5,3
№ 4	0,0	21,7	54,3	23,9	15,0	45,0	15,0	25,0	0,0	20,9	53,5	25,6	21,1	21,1	36,8	21,1
№ 5	0,0	23,9	54,3	21,7	10,0	35,0	40,0	15,0	2,3	18,6	51,2	27,9	5,3	52,6	31,6	10,5
№ 6	4,3	13,0	43,5	39,1	15,0	40,0	25,0	20,0	7,0	11,6	39,5	39,5	15,8	26,3	36,8	21,1
№ 7	6,5	23,9	58,7	10,9	25,0	30,0	35,0	10,0	4,7	20,9	55,8	18,6	15,8	42,1	36,8	5,3
№ 8	2,2	28,3	54,3	15,2	20,0	40,0	20,0	20,0	4,7	14,0	55,8	25,6	10,5	47,4	36,8	5,3
№ 9	19,6	15,2	45,7	19,6	5,0	55,0	35,0	5,0	18,6	9,3	53,5	18,6	15,8	47,4	26,3	10,5
№ 10	17,4	4,3	54,3	23,9	10,0	45,0	40,0	5,0	18,6	0,0	72,1	9,3	15,8	26,3	57,9	0,0

ЕГ 1 – експериментальна група 1 – дошкільники 6 р. ж. із ДЦП; ЕГ 2 – експериментальна група 2 – дошкільники 6 р. ж. із ТПР; ЕГ 3 – експериментальна група 3 – дошкільники 7 р. ж. із ДЦП; ЕГ 4 – експериментальна група 4 – дошкільники 7 р. ж. із ТПР; В – високий рівень; Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень





близький дорослий (мама, тато), оскільки вони допомагають задовольнити їх соціально-побутові потреби. У дітей із ТПР більш розвинений інструментальний характер мотивації, позаяк вони намагаються обходитися без допомоги інших.

Якісні відмінності мотивів досягнення успіху, схвалення та соціальної значущості в дитини з ТПР домінують над мотивами збереження, що характерні для дітей із ДЦП, виявлені нами за атитюдями: № 7, 8. У процесі дослідження виявлено, що діти з ТПР більш спрямовані на виконання доручень, під час реалізації яких стабілізується їх наполегливість, уміння планувати свої дії. Діти з власної ініціативи вносять корективи в зроблене, виправляють помилки, позаяк, намагаються вийти за межі мінімально обов'язкової норми, самоствердитися через високі якісно-кількісні показники готового продукту. Тобто, для них характерне переважання мотиву досягнення успіху.

Також, для дітей із ДЦП обох експериментальних груп характерною є виражена перевага мотиву збереження наявного стану речей, оскільки їх активність спрямована на збереження того, що в них виходить (їм складно із-за фізичної неповносправності опанувати нетипові види дій у соціально-побутових ситуаціях).

Атитюди (№ 2, 5, 6) засвідчили, що провідними мотивами поведінки та діяльності в соціально-побутових ситуаціях у дітей із ТПР виступає схвалення та соціальна значущість результату, що безпосереднім чином пов'язані з моральними та побутовими аспектами життя. Діти з ТПР активно проявляють себе в тих сферах, у яких вони почуваються впевнено, бачать необхідність у допомозі, і очевидно тому надають її за власною ініціативою (охоче доглядають, опікають, турбуються, допомагають). Діти з ДЦП виявили у відповідях різницю між потенційною спроможністю (бажання допомогти) і мірою нереалізованості цієї здатності, що і визначає характер особистісного зростання цих дітей. Тому мотив схвалення та значущості результату у них відступає на другий план.

Отримані результати (за атитюдями: № 4, 7) свідчать про те, що у дітей із ДЦП досвід спілкування з довірливим у побуті обмежений, тому вони роблять поверхові узагальнення, а встановлювати причинно-наслідкові зв'язки здатні лише з допомогою дорослих. Вочевидь, виявлене пояснюється недостатністю досвіду та специфікою розвитку пізнавальної сфери цих дошкільників. У дітей із ТПР, на відміну від дошкільників із ДЦП, переважає експериментально-дослідницька діяльність у побуті, що виступає основою емпіричного пізнання довірливля, джерелом знань та розвитку їх пізнавальних інтересів. У більшості дітей із ДЦП, на відміну від дітей із ТПР, складається помилкове впередження (логічний блок про неможливість виконати дію). У зв'язку з цим, будь-яке дотримання інструкції пов'язується (зіштовхується) з мотивом заперечення. І як наслідок, виникає невпевненість у правильності чи можливості виконання соціально-побутового завдання.

Аналіз виявлених результатів (за атитюдями: № 9, 10) дає змогу констатувати домінування в дітей із ДЦП, на протигагу дітям із ТПР, альтруїстичного мотиву поведінки. У відповідях 19,6 % дітей за атитюдом № 9 із ЕГ1 (ДЦП, 6 р. ж.) виявлено високий рівень його сформованості, і відповідно, у дітей із ЕГ2



(ТПР, 6 р. ж.), навпаки, зафіксовано лише в 5,0 % осіб високий рівень сформованості. 18,6 % дошкільників із ЕГЗ (ДЦП, 7 р. ж.) виявили високий рівень його сформованості, на відміну від дітей із ЕГ4 (ТПР, 7 р. ж.), які продемонстрували дещо нижчий результат (відповідно – високий рівень у 15,8 % осіб). Подібна динаміка, однак, із дещо вищими показниками виявлена за атитюдом № 10 у дітей із ЕГ1 (ДЦП, 6 р. ж.) та ЕГЗ (ДЦП, 7 р. ж.). У дітей із ДЦП мотивацією альтруїзму є норми взаємності. Норми взаємності є їх моральним кодом, і відповідно передбачають, що такі діти швидше прийдуть на допомогу в нестандартних соціально-побутових ситуаціях. Сенсомоторна недостатність названої категорії дітей формує специфічний мотив, що базується на емоційному підґрунті (співчутті, співпереживанні).

Отже, виявлене дає можливість стверджувати, що у дітей старшого дошкільного віку із ТПР лінія формування внутрішньої моральності розвинена на рівні виконання особистісних вимог, морального обов'язку, а у дітей із ДЦП більш розвинене розуміння внутрішнього світу іншої людини, ставлення до потреб і запитів іншого, як до своїх власних.

*Параметр ціннісного ставлення та оцінки поведінки в соціально-побутових ситуаціях* (до рідної домівки, сімейних реліквій, власних речей, результатів людської праці, рукотворних виробів). Кількісні дані за цим параметром та рівні його розвитку, що були вивчені в десяти атитюдах (настанових), представлено у таблиці 3.

Зазначений параметр репрезентує життєву зрілість старших дошкільників у соціально-побутових ситуаціях. Відповідно за атитюдами № 4, 6 у процесі дослідження нами виявлено такі закономірності: у відповідях дітей, спрямованих на вивчення ціннісного ставлення до власних речей, предметів побуту та домашнього вжитку за атитюдом № 4 зафіксовано переважання високого рівня у (15,0 % і 4,3 %) дітей із ЕГ2 (ТПР, 6 р. ж.) на відміну від дітей із ЕГ1 (ДЦП, 6 р. ж.). Вища динаміка за високим рівнем зафіксована відповідно у (10 % і 0 % дітей) із ЕГ4 (ТПР, 7 р. ж.) на відміну від дітей із ЕГЗ (ДЦП, 7 р. ж.).

Нижчі показники дітей із ДЦП пояснюються тим, що в силу рухових порушень, обмеження соціальних контактів, пізнання навколишнього світу у них обмежене. Простежувались неповні і несистематизовані знання про предмети побуту і предмети домашнього вжитку (інколи і помилкові). Це пов'язано із загальним порушенням розвитку аналізаторної діяльності при ДЦП, труднощами формування комплексних асоціацій, що значною мірою визначаються патологією рухового аналізатора. У дітей із ДЦП не спостерігається поступового перетворення соціально-побутових навичок у системи поведінки. Звідси – недостатнє регулювання своєї поведінки у відповідності зі сформованими уявленнями про спосіб поведінки в соціально-побутових процесах і відповідно оцінки ситуацій на малюнку. Це пов'язано з ускладненням в старшому дошкільному віці змісту соціально-побутових навичок і обмеженнями можливості виконання окремих дій дітьми з ДЦП.

Відповіді дітей із ТПР є свідченням того, що діти достатньо орієнтуються в об'єктивній значущості власних речей, предметів побуту та домашньо-



Таблиця 3

**Рівні розвитку ціннісного ставлення та оцінки поведінки  
в соціально-побутових ситуаціях у дошкільників із ДЦП і ТПР**

№ з /п атитюдів	Рівні розвитку (кількість дітей у %)															
	ЕГ 1				ЕГ 2				ЕГ 3				ЕГ 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
№ 1	2,2	28,3	65,2	4,3	30,0	30,0	30,0	0,0	7,0	27,9	58,1	7,0	21,1	68,4	10,5	0,0
№ 2	8,7	19,6	63,0	8,7	35,0	45,0	45,0	0,0	9,3	25,6	41,9	23,3	10,5	63,2	26,3	0,0
№ 3	4,3	19,6	58,7	17,4	30,0	30,0	30,0	0,0	9,3	23,3	53,5	14,0	15,8	73,7	10,5	0,0
№ 4	4,3	8,7	43,5	43,5	15,0	25,0	25,0	20,0	0,0	23,3	46,5	30,2	10,5	52,6	26,3	10,5
№ 5	0,0	26,1	47,8	26,1	10,0	25,0	25,0	15,0	2,3	20,9	51,2	25,6	10,5	42,1	36,8	10,5
№ 6	4,3	10,9	50,0	34,8	20,0	10,0	10,0	30,0	4,7	18,6	34,9	41,9	26,3	36,8	36,8	0,0
№ 7	6,5	30,4	50,0	13,0	15,0	35,0	35,0	20,0	4,7	18,6	51,2	25,6	15,8	36,8	47,4	0,0
№ 8	4,3	15,2	58,7	21,7	30,0	30,0	30,0	20,0	4,7	11,6	60,5	23,3	10,5	47,4	36,8	5,3
№ 9	0,0	30,4	54,3	15,2	20,0	35,0	35,0	5,0	2,3	25,6	51,2	20,9	21,1	42,1	31,6	5,3
№ 10	4,3	26,1	50,0	19,6	30,0	30,0	30,0	5,0	7,0	14,0	65,1	14,0	21,1	36,8	42,1	0,0

ЕГ 1 – експериментальна група 1 – дошкільники 6 р. ж. із ДЦП; ЕГ 2 – експериментальна група 2 – дошкільники 6 р. ж. із ТПР; ЕГ 3 – експериментальна група 3 – дошкільники 7 р. ж. із ДЦП; ЕГ 4 – експериментальна група 4 – дошкільники 7 р. ж. із ТПР; В – високий рівень; Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень

го вжитку, усвідомлюють їх сенс для власного життя. Коментуючи алгоритм із дотримання інструкції щодо користування предметами побуту та домашнього вжитку, робимо висновок, що у відповідях таких дітей прослідковується розуміння логічних зв'язків. Виявлене адекватне домінування конструктивної поведінки при оцінюванні поведінки в соціально-побутових ситуаціях, які вимагають дотримання інструкції дорослого з використання предметів домашнього вжитку. На відміну від дітей із ДЦП у дітей із ТПР дії все більш автоматизуються, свідомість звільняється для аналізу умов, у яких вони протікають, і контролю за якістю їх виконання. Діти виявляють більше самостійності в підготовці умов для побутового процесу.

Ціннісне ставлення дитини до праці та її результатів можна було зафіксувати, проаналізувавши відповіді дітей за атитюдами: № 3, № 7, № 8. Діти з ДЦП не завжди розуміють послідовність ланок дій у ситуації, при розгляді картинок констатують факт, що вони не в змозі виконати відповідні дії в конкретних соціально-побутових ситуаціях. У дітей із ДЦП із запізненням формуються процеси ціннісної регуляції, що очевидно обумовлено особистісною незрілістю, недостатньою концентрацією уваги, високою астеноюваністю та виснажливістю. Вияв-



лені особливості можна пояснити тим, що особистісна незрілість дітей із ДЦП проявляється в наївності їх суджень, слабкій орієнтованості у соціумі та побуті.

Діти із ТПР обох експериментальних груп продемонстрували домінування вищого та достатнього рівнів (див. *табл. 3*), що відповідним чином засвідчило їх здатності: виокремлювати працю з різноманіття явищ сучасного світу, усвідомлювати її цінність, розуміти мотиви та цілі предметно-практичної діяльності, способи діяльності, значення кожного компонента соціально-побутових дій у досягненні підсумкового результату, послідовність їх залучення в трудовий процес. У відповідях дітей із ДЦП чітко простежувалось переважання середнього і низького рівнів розуміння цінності людської праці (див. *у табл. 3* результати отримані за атитюдами № 7 і 8).

Показники ціннісного ставлення дітей до дорослого, однолітків та до себе були простежені під час аналізу відповідей за атитюдами: № 1, 2, 9, 10. Аналіз відповідей дітей із ДЦП обох експериментальних груп засвідчує переважання у них середнього та низького рівнів. Виявлене доводить, що у дітей із ДЦП переважає надмірна боязкість, невпевненість, нерішучість, що й зумовлює відповідне ціннісне ставлення до дорослого, однолітка та до самого себе. У нестандартних ситуаціях такі діти занурюються у свій внутрішній світ, адже переживають почуття страху, яке детерміноване руховою депривацією, що в майбутньому обумовлює явища соціальної ізоляції та соціальної депривації, характерні для зазначеної групи дошкільників. Отримані дані підтверджуються виведеним «принципом поліфакторної депривації особистості» дитини з особливими потребами (В. Кобильченко) [3].

Діти із ТПР (див. *у табл. 3* результати, отримані за атитюдом № 9) проявляють чуйне ставлення до інших людей різного віку та статі і відповідно поводяться з однолітками.

Отже, результати дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей з ДЦП засвідчують суттєве відставання від показників, отриманих у дітей із ТПР, що, зокрема, актуалізує необхідність обґрунтування інноваційної технології формування СПН у дошкільників із ДЦП, яка враховувала б специфіку мотиваційно-ціннісної сфери цих дітей. Перспективу майбутніх наукових розвідок ми вбачаємо в емпіричному дослідженні когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів СПН та розробленні відповідної технології формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Двинин А. П. Современная психодиагностика : учебно-практическое руководство / А. П. Двинин, И. А. Романченко. – СПб. : Речь, 2012. – 283 с.
2. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху / А. В. Замша // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 69 – 76.



3. *Кобильченко В. В.* Вплив факторів ризику на розвиток дошкільників з порушеннями зору / В. В. Кобильченко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 3. – С. 18 – 26.
4. *Омельченко І. М.* Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / І. М. Омельченко; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 20 с.
5. *Прохоренко Л. І.* Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 1(73). – С. 58 – 64.
6. *Роменська Т. Г.* Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем / Т. Г. Роменська // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / За ред. проф. А. Л. Ситченка*. – 2016. – № 1(52). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. – С. 252 – 260.
7. *Чеботарьова О. В.* Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату / О. В. Чеботарьова / *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. – 2013. – № 3. – С. 16 – 21.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Dvinin A. and Romanchenko I.* (2012). *Sovremennaja psihodiagnostika: uchebno-prakticheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Rech. [In Russian].
2. *Zamsha A.* (2014). The motivation role in intellectual potential forming of hearing impairment adolescence. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 3, pp. 69 – 76. [In Ukrainian].
3. *Kobylchenko, V. V.* (2015). Influence of risk factors on development of preschool children with sight violations. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 3, pp. 18 – 26. [In Ukrainian].
4. *Omelchenko I.* (2010). *Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi pertseptsii u ditei starshoho doshkilnoho viku z dytiachym tserebralnym paralichem: avtoref. dys. Ph. D. In-t spets. pedahohiky NAPN Ukrainy*. [In Ukrainian].
5. *Prokhorenko L.* (2015). Motivational factors in educational activity of pupils with the delay of mental development. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 1, pp. 58 – 64. [In Ukrainian].
6. *Romenska T.* (2016). *Terminosystema formuvannia sotsialno-pobutovykh navychok u doshkilnykiv iz dytiachym tserebralnym paralichem*. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 1, pp. 252 – 260. [In Ukrainian].
7. *Chebotarova O.* (2013). Rehabilitation work with students with cerebral palsy. *Defektolohiia. Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 3, pp. 16 – 21. [In Ukrainian].