

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РОМЕНСЬКА ТАМАРА ГРИГОРІВНА

УДК 376-053.4-056.29:159.943.7-043.83](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т. Г. Роменська

Науковий керівник – Омельченко Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Роменська Т.Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка (016 Спеціальна освіта). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2018.

З урахуванням міждисциплінарного аналізу змісту поняття «соціально-побутові навички» (далі СПН), у дослідженні такі навички будуть розглядатися як компетенції, що полягають, залежно від можливостей дитини, у швидкому і безпомилковому виконанні відповідних дій стосовно побуту в поєднанні з уміннями управляти своїми рухами і побудови системи взаємодії дошкільників із дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП) із дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до взаємопідтримки та будується на основі засад культури, зокрема, закладення базису особистісної культури, необхідної для засвоєння й активного відтворення соціального досвіду у спілкуванні та діяльності.

Питання формування СПН у дітей дошкільного віку з типовим розвитком є предметом вивчення науковців Г. Беленької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Годіної, Л. Захаревич, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої та ін. Незначна група дослідників у галузі спеціальної освіти та психології вивчала специфіку формування СПН у дітей різного віку з ДЦП (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Климон, Н. Мартін, О. Наумов, Б. Хаккер). Відтак, зазначене спонукає до аналізу основ формування СПН у різноаспектних дослідженнях українських та зарубіжних ортопедагогів і ортопсихологів (Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, О. Глоба, Е. Данілавічюте, Л. Ержебет, Т. Зальцман, А. Заплатинська, М. Єфименко, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Кукса, Х. Мюллер, А. Обухівська, І. Омельченко, А. Путятин, М. Родненко,

О. Романенко, А. Соколова, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.), у яких побіжно розкривається заявлена наукова проблема.

Соціально-побутові навички як інтегративне особистісне утворення в дошкільному віці розглядається в межах предметно-практичної й соціальної компетенцій (А. Заплатинська, Н. Климон, А. Лаврентьева, О. Наумов, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). Однак, незначну кількість досліджень у галузі спеціальної освіти та психології присвячено формуванню соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем.

Старший дошкільний вік – найважливіший період для формування операціональних можливостей дитини в найрізноманітніших соціально-побутових ситуаціях (С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Плохій). Особливої уваги потребує робота з формування соціально-побутових навичок у групі дітей старшого дошкільного віку. Експериментальні дослідження учених (Г. Беленька, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, М. Машовець, В. Павленчик) доводять те, що основи соціально-побутової компетенції закладаються до п'яти-шести років. Тобто, саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи соціально-побутових операцій: орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних.

У вступі обґрунтовано актуальність дослідження; сформульовано мету, завдання, предмет, об'єкт; охарактеризовано теоретичні та методологічні основи дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення здобутих результатів; представлені дані про апробацію та впровадження результатів дослідження в практичну діяльність; надані відомості про структуру та обсяг роботи.

У першому розділі «Теоретичні основи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем» розглядається міждисциплінарність як методологічний принцип сучасного наукового пошуку з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Розкрито метапредметне потрактування поняття «соціально-побутові навички». З'ясовано, що поняття

соціально-побутові навички є інтегративним і тому може розглядатися з позицій міждисциплінарного підходу. Теоретично обґрунтовано сутнісний зміст поняття через його аналіз у лінгвістиці, культурології, соціології, у дошкільній корекційній педагогіці, спеціальній психології, реабілітології, соціальній педагогіці; проаналізовано теорію і практику формування соціально-побутових навичок у дітей із дитячим церебральним паралічем. Розкрито зміст програм для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, що стосується формування соціально-побутових навичок. Обґрунтовано необхідність розроблення сучасного програмового та навчально-методичного забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Розкрито авторське бачення змісту формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем згідно з принципами комплексності, інтеграції та на основі міждисциплінарного підходу; теоретично обґрунтовано у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Виділено та визначено групи термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування соціально-побутових навичок, та розкрито сутність конструктів соціально-побутових навичок. Окреслено технологічні аспекти формування соціально-побутових навичок.

Розглянуто використання сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти у формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем; розкрито положення про реалізацію засадничих ідей таких наукових підходів: міждисциплінарного, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного. Окреслено основні положення освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти у формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із церебральним паралічем. Представлено структуру таксономії соціально-побутових навичок.

У другому розділі «Стан сформованості соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем» представлено результати теоретико-експериментального вивчення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного, соціокультурного компонентів 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. Параметром сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок є знання, що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками, показниками – визначено систему знань (про житло та інтер'єр; побут та побутове приладдя; вулиці та правила дорожнього руху; виробництво предметів ужитку та світ професій). Параметрами сформованості праксеологічного компонента визначено вміння, які складають основу виконавчого рівня освоєння соціально-побутової навички, показниками – систему вмінь: орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних. Параметрами сформованості соціокультурного компонента визначено здатність до соціально-середовищної (культура споживацької поведінки, адаптація до умов нового середовища), соціально-культурної (володіння трьома видами культури) та міжкультурної (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі) адаптацій.

У третьому розділі – «Експериментальна апробація педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем» теоретично обґрунтовано принципи, зміст, організаційні та педагогічні умови, методи, форми та етапи впровадження технології формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП, узагальнено здобуті результати проведеної експериментальної роботи, виконаний аналіз отриманих результатів.

Результати, отримані в ході констатувального дослідження, дали змогу розробити: модель формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП; зміст, методи і прийоми корекційно-розвивальної роботи (технологію формування СПН), яка спрямована на коригування та розвиток сформованості соціально-побутових навичок, у поєднанні мотивації, ціннісного ставлення, когніції, умінь (орієнтувальних, інструментальних і організаційно-регулятивних) та різних видів адаптації (соціально-середовищної, соціокультурної й міжкультурної).

Теоретично обґрунтовано і розроблено технологію формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП, яка використовувалась у реабілітаційному процесі в групах ранньої соціальної реабілітації. Зміст запропонованої корекційно-реабілітаційної роботи ґрунтувався на висновках констатувального дослідження, де було виявлено значне відставання рівнів сформованості соціально-побутових навичок, а саме: мотивації, ціннісного ставлення, когніції, умінь та різних видів адаптації. Технологія формування СПН ґрунтувалася на теоретико-методичних положеннях: поетапне формування розумових дій з оволодіння знаннями від зовнішньої матеріалізованої дії до гучного промовляння без опори на предмети та поступове перенесення дій у внутрішній план; введення в технологію програми «Школа рук» на підставі прямопропорційної залежності ступеня вправності функції руки та успіху у досягненні ортофункції в усіх сферах активної діяльності; введення системи покрокового навчання; впровадження технології у старшому дошкільному віковому періоді розвитку у зв'язку із сенситивною динамікою розвитку СПН саме в цьому періоді розвитку дитини; базування на певній структурі таксономії: таксоні побутових навичок; таксоні соціальних навичок та їх поєднанні в єдине ціле, взаємодії між собою, взаємодетермінації і доповненні одна одної.

Технологія формування СПН складалася з 4 основних етапів, кожен з яких передбачав формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів. Кожен з етапів включав

формування того чи іншого компонента з можливістю перенесення акцентів на той з них, який потребує найбільшої уваги.

Мотиваційно-адаптаційний етап передбачав адаптацію дитини до нових умов розвитку. Був спрямований на включення дитини в соціальне середовище та адаптацію до нових умов шляхом проведення індивідуальних та групових корекційних занять, реабілітаційно-виховних адаптаційних заходів, формування мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів соціально-побутових навичок.

Базовий етап передбачав включення методів та прийомів для переходу дитини з ДЦП від дисфункції до ортофункції, формування базових СПН.

Операційно-технічний етап передбачав розвиток техніки, елементів і форм раціональної діяльності, «граматики дії» в порядку вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності дій у сфері соціально-побутових навичок.

Інтегративний етап передбачав удосконалення навичок, які формувалися під час операційно-технічного етапу. Удосконалення праксеологічного компонента соціально-побутових навичок, а саме етап розвитку інструментальних, орієнтувальних та організаційно-регулятивних умінь із використанням маніпуляційних дошок. Крім цього, паралельний розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного та соціокультурного компонентів СПН.

Результати формувального експерименту доводять, що опанування соціально-побутовими навичками для дітей із ДЦП є досяжним, про що свідчить наявність якісних змін у рівнях сформованості компонентів. Після формувального експерименту збільшилась кількість дітей із середнім рівнем на всіх чотирьох етапах експерименту та суттєво знизилась кількість дітей із низьким рівнем. Узагальнений аналіз результатів експерименту після проведення всіх його етапів в експериментальній та контрольній групах довів, що рівень сформованості соціально-побутових навичок зріс, в середньому, на 28 %. Спостерігається збільшення кількості дітей, у яких рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН зріс, а саме за високим та середнім

рівнями, що засвідчує ефективність технології формування за показниками лінійного перевищення ($\Delta_b = 31,24 \%$, $\Delta_c = 32,20 \%$). Узагальненим критерієм ефективності технології виступає низький рівень, який знизився на 52,37 %. Це свідчення значного зменшення кількості дітей, у яких мотиваційно-ціннісний компонент СПН мав мінімальні значення. Про ступінь впливу формувальної технології на стан розвитку когнітивного компонента СПН свідчать показники рівня обізнаності в соціально-побутових питаннях: у дітей із ДЦП експериментальної групи він зріс на 27,45 %. Параметрами праксеологічного компонента СПН стали: визначення вмінь, які складають основу виконавчого рівня освоєння СПН. Отримані дані свідчать, що кількість дітей із високим та середнім рівнями збільшилась на 23,99 %, що свідчить про позитивний вплив технології формування СПН. Слід зазначити, що за середнім рівнем фактор впливу мав найбільші значення (24,59 %, і відповідно 34,80 %).

Рівні сформованості соціокультурного компонента СПН засвідчили загальний вплив технології формування СПН, що отримало відображення в кількісних показниках високого та середнього рівнів, вони відповідно збільшились на 38,82 %.

Також при аналізі експериментальних даних було прослідковано наявність нелінійного впливу технології формування соціально-побутових навичок для того, щоб виключити фактор випадковості отриманих даних експерименту. Для цього проводились розрахунки за коефіцієнтом кореляції r-Пірсона та аналіз за t-критерієм Ст'юдента. Ці дані заперечують вплив випадковості в отриманні результатів експерименту та підтверджують вплив фактору застосування технології формування соціально-побутових навичок на розвиток дітей із ДЦП.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні діагностичного комплексу вивчення соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП, який може використовуватися як складова комплексного обстеження психофізичного розвитку дошкільників; розробленні технології

формування соціально-побутових навичок у зазначеній категорії дітей з урахуванням виявлених особливостей, які лежать в основі порушень.

Ключові слова: предметно-практична і соціально-комунікативна компетенції, діти з ДЦП, дошкільники, соціально-побутові навички, технологія формування.

Romenska T. G. Development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy. – Qualifying scientific paper as a manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences on a specialty 13.00.03 – Remedial Pedagogy (016 Special Education). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2018.

Taking into account the interdisciplinary analysis of term “social and everyday skills” (hereinafter referred to as “SES”), in this study, such skills will be considered as competences which consist according to child’s capability in immediate and exact execution of actions with regard to everyday life combined with the ability to control their own movements and the creation of interaction between preschool children with infantile cerebral palsy (hereinafter referred to as “ICP”) and adults and agemates that suggests their readiness for mutual assistance and is based on culture, in particular, personal culture necessary for the acquiring and active performance of social experience in communication and activities.

The problem of SES development in preschool children with typical mental development is studied by scientists such as G. Bielienka, R. Bure, Ye. Gerasymova, G. Godina, L. Zakharevich, T. Markova, V. Nechaieva, D. Sergieieva, and others. Only a few scientists in the field of special education and psychology studied the specifics of SES development in children with ICP of different age (S. Attermier, K. Jens, N. Klymon, N. Martin, O. Naumov, B. Hacker). Thus, the foregoing encourages us to analyze the basic principles of SES development in multifarious studies conducted by Ukrainian and foreign remedial education teachers and psychologists who briefly describe the abovementioned scientific problem

(E. Artemenko, L. Voznyuk, N. Voytsel, A. Globa, E. Danilavichiutie, L. Erzhebet, T. Zaltsman, A. Zaplatynska, M. Yefymenko, V. Kobylchenko, L. Koval, N. Kuksa, Kh. Muller, A. Obukhivska, I. Omelchenko, A. Putyatin, M. Rodnenok, A. Romanenko, A. Sokolova, G. Khvorova, O. Chebotareva, A. Shevtsov and others).

Social and everyday skills as an integrative personal entity at preschool age are considered within objective, practical and social competencies (A. Zaplatynska, N. Klymon, A. Lavrentieva, A. Naumov, A. Chebotarev, A. Shevtsov and others). However, some researches in the field of social education and psychology are dedicated to the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy.

Older preschool age is the most important period for the development of the operational capabilities of children in the most diverse social situations (S. Kulachkivska, S. Ladyvir, Z. Plokhii). Particular attention should be given to the development of social and everyday skills in older preschool children. Experimental studies of scientists (G. Bielienka, L. Kaluska, N. Kot, N. Kryvosheya, M. Mashovets, V. Pavlenchyk) demonstrate that the basic principles of social competence begin to develop in children up to the age of five-six years. Therefore, the older preschool age is a sensitive period for the formation of social operations, i.e. orientation, instrumental and organizational and regulatory operations.

The introduction contains grounds for the relevance of the study; the defined purpose, tasks, subject and object; the description of theoretical and methodological basis of the study; the definition of scientific novelty and practical importance of the results obtained; data on evaluation and implementation of findings into practical activities; information on the paper structure and scope.

Section 1 “Theoretic grounds of formation of social and living skills of preschool children with cerebral palsy” deals with the interdisciplinarity as a methodological principle of up-to-date scientific inquiry concerning the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy. A metasubject interpretation of term “social and everyday skills” has been defined. It has been found that the term “social and everyday skills” is an integrative term and thus, it can be

reviewed from the perspective of the interdisciplinary approach. The essence of this term has been theoretically substantiated through its analysis in linguistics, cultural studies, sociology, preschool correctional pedagogy, special psychology, rehabilitology, social pedagogy; theory and practice regarding the development of social and everyday skills in children with typical mental development and children with cerebral palsy have been analyzed. The content of programs developed for children with special needs (abnormalities of locomotive system) has been defined with regard to the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy. The need has been demonstrated for the development of up-to-date software and educational and methodological support for the formation of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy. The author's perspective for the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy in accordance with the principles of complexity, integration and on the basis of interdisciplinary approach has been described; the concept, category and definitions of the problem concerning the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy has been theoretically substantiated in the form of term system. The groups of terms that describe the theoretical and methodological aspects of social and everyday skills development have been identified. The insight of social and everyday skills constructs has been provided. The technological aspects of social and everyday skills development have been outlined. The use of the up-to-date person-centered education paradigm in the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy has been considered; the implementation of key ideas of interdisciplinary, system, activity, competency-based and subjective scientific approaches has been described. The conceptual issues of the educational lines of the Basic Component of Preschool Education with regard to the development of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy have been outlined. The structure of social and everyday skills taxonomy has been presented.

Section 2 “Status of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy” contains the findings of theoretical and experimental study of

motivational and value-based, cognitive, praxeological, social and cultural components of social and everyday skills. The study of motivational and value-based component of social and everyday skills in preschool children with cerebral palsy was based on the theory of social attitudes. The needs, motives, value-based attitude toward society and everyday life in preschool children with ICP in comparison with age-mates with typical psychophysical development identified in ten institutions have been analyzed. The maturity parameter of the cognitive component of social and everyday skills is knowledge necessary for the acquirement of social and everyday skills. The knowledge system (with regard to housing and interior; everyday life and household equipment; streets and traffic rules; production of household articles and professions) has been identified as an indicator of the cognitive component maturity. The maturity parameters of the praxeological component are skills forming the basis of execution level of social and everyday skills acquirement. The indicator of this maturity is a system of skills comprising orientation, instrumental, organizational and regulatory skills. The maturity parameter of social and cultural component is capacity for social and environmental (consumer behavior, adaptation to new environment), social and cultural (possession of three types of culture) and intercultural (capacity for dynamic activity in multi-ethnic and multicultural environment) adaptations.

Section 3 “Experimental evaluation of social and everyday skills development in older preschool children with cerebral palsy” contains the theoretical substantiation of principles, content, organizational and pedagogical conditions, methods, ways and stages of implementation of social and everyday skills development in children with ICP; summary of findings of the experimental study and the analysis of these findings.

The findings of the verifying study made it possible to create a model of social and everyday skills development in preschool children with ICP; content, methods and techniques of remedial practice (SES development procedure) focused on the correction and development of social and everyday skills maturity combined with motivation, value-based attitude, cognitions, skills (orientation, instrumental,

organizational and regulatory) and various adaptations (social and environmental, social and cultural and intercultural).

The procedure of social and everyday skills development in preschool children with ICP used in early social rehabilitation groups has been theoretically substantiated and developed. The content of the proposed remedial practice was based on the conclusions of verifying study identifying the material retardation of maturity level of social and everyday skills, namely motivation, value-based attitude, cognitions, skills and various adaptations. The development procedure was based on the theoretical and methodological issues, i.e. introduction of stepwise development of mental efforts with regard to knowledge acquirement through the stages of external embodied action, loud speech without support and transfer of actions to internal plan; introduction of program “Hand training” based on the direct proportion of hand function level and success in achievement of orthofunction in any field of active efforts; introduction of stepwise education system; implementation of this procedure at older preschool age in view of sensitive dynamics of SES development in this very period of child development; basing on definite structure of taxonomy, i.e. taxon of everyday skills, taxon of social and everyday skills and combination, interaction, mutual determination and mutual complementation thereof.

The procedure of SES development was composed of 4 basic stages each of which stipulated the development of motivational and value-based, cognitive, praxeological, social and cultural components. Each stage included the development of one or another component with the possibility of focusing on the most sensitive one.

The motivational and adaptation stage provided for the child adaptation to the new conditions of development. The aim was to involve the child in social medium and adapt to the new conditions through the individual and group correctional classes, rehabilitative and educative adaptation efforts, formation of motivational and value-based and cognitive components of social and everyday skills.

The basic stage involved the methods and techniques for the recovery of child with ICP from dysfunction to orthofunction, i.e. to the development of basic SES.

The operational and technical stage included the development of technique, components and forms of rational activity, “grammar of operations” in a manner of working-out the norms for maximum reasonability of actions with regard to social and everyday skills.

Integrative stage provided for the improvement of skills developed during the operational and technical stage, improvement of praxeological component of social and everyday skills, i.e. the stage of instrumental, orientation and organizational and regulatory skills development using manipulation panels. In addition, it includes the parallel development of motivational and value-based, cognitive and social and cultural components of SES.

The results of educational experiment prove that learning of social and everyday skills by children with ICP is achievable as evidenced by qualitative changes in the components’ maturity levels. The educational experiment has found the increase in the number of children with medium level at all four experimental stages and the meaningful decrease in the number of children with low level. A summary review of all experimental stages in experimental and control groups has found the increase of social and everyday skills maturity level by an average of 28 %. There is an increase in the number of children with increased level of maturity of the motivational and value-based component of SES, namely at high and medium levels, that shows the effectiveness of the development technique based on the indicators of linear exceedance ($\Delta_b = 31.24 \%$, $\Delta_c = 32.20 \%$). A generalized criterion for the effectiveness of the development technique is low level decreased by 52.37 %. This gives evidence of significant decrease in the number of children with minimum level of motivational and value-based component of SES. The degree of the development technique impact on the SES cognitive component growth is evidenced by the level of knowledge on social and everyday issues. This level has increased by 27.45 % in children with ICP of the experimental group. The parameters of praxeological component of SES were the definition of skills forming the basis of the executive level of SES acquirement. The obtained data show that the number of children with high and medium levels has increased by 23.99 % being illustrative of the positive

influence of the SES development technique. It should be noted that the impact factor with regard to the medium level had the highest values (24.59 % and 34.80 %, respectively).

The maturity of the SES social and cultural component has proven the overall impact of SES development technique effecting on the indicators of high and medium levels increased by 38.82 %.

The experimental review has also considered the non-linear impact of social and everyday skills development technique to exclude the random factor of the obtained empirical data. For this purpose, the calculations with account of the Pearson correlation coefficient and analysis with account of the Student t-test have been performed. These data discard the impact of random factor in obtaining the experimental results and confirm the impact of application factor of the technique of social and everyday skills development in children with ICP.

The practical importance of the obtained results consists in the development of primary diagnostic measures on learning the social and everyday skills in preschool children with ICP. It can be used in complete psychophysical examination of preschool children; working-out of the technique for the development of social and everyday skills in children of this category taking into account the identification of abnormalities key features.

Key words: objective, subject practical and socio-communicative competences, children with ICP, preschool children, social and everyday skills, development technique.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у періодичних виданнях інших держав

1. Romenska T. Interdisciplinary discourse in research of social and domestic skills among preschool children with infantile cerebral paralysis. Klaipėdos universitetas, Klaipėda University. TILTAI. 2017. №3(78). P. 51–61. Retrieved from: <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/1671/pdf>

*Статті в наукових фахових виданнях України,
що включено до міжнародних наукометричних баз*

2. Роменська Т. Г. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2015. №5 (2). С. 261–273.

3. Роменська Т. Г. Особливості формування соціально-побутових навичок у дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2016. №3. С. 175–182.

4. Роменська Т. Г. Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. № 9 (2). С. 153–167.

5. Роменська Т. Г. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 73–85.

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Роменська Т. Г. Формування мотиваційного компонента предметної діяльності в дітей третього року життя з дитячим церебральним паралічем засобами кондуктивної педагогіки. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: 2014. №35. С.104–109.

7. Роменська Т.Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. №9 С.106 –116.

8. Роменська Т. Г. Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. № 1 (52). С.252–260.

Публікації, що додатково відображають наукові результати*Публікації апробаційного характеру*

9. Роменська Т. Г. *Форми та методи обміну досвідом педагогічної роботи серед спеціалістів-реабілітологів України. Психологічні проблеми соціалізації особистості з особливими потребами: Зб. доп. наук. практ. конф. (м. Миколаїв, 3 грудня 2008 р.). Миколаїв, 2009. С. 47–52.*

10. Роменська Т. Г. *Деонтологічні взаємини у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки: Тези Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Миколаїв, 25 березня 2016 р.). Миколаїв, 2016 С. 63–68.*

11. Роменська Т. Г. *Розвивальне середовище для формування предметно-практичної компетенції в дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 16 травня 2016 р.). Одеса, 2016. С.101–103.*

12. Роменская Т. Г. *Роль социально-бытовых навыков в социализации дошкольников с детским церебральным параличом. Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. Ереван, 2 октября 2015 г.). Ереван, 2015. С. 319–325.*

13. Роменська Т. Г. *Методи та прийоми формування мотиваційного компонента предметно-практичної діяльності в дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Розвиток мотиваційного компонента в дітей з особливими потребами: Матеріали науково-методичного семінару (м. Херсон, 27 листопада 2014 р.). Херсон, 2015. С. 22–27.*

14. Роменська Т. Г. *Міждисциплінарний підхід до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика: Зб.*

тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної on-line конференції (м. Київ, 9-10 червня 2015 р.). Київ, 2015. С. 43–46.

15. Роменська Т. Г. Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем у світлі програм розвитку. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Зб. тез доп. конгр. (м. Вінниця, 27-28 жовтня 2016 р.). Вінниця, 2016. С.297–299.

16. Роменська Т. Г. Реабілітаційні технології у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса, 2016. С.101–105.

17. Роменська Т. Г. Методичні аспекти діагностики соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 17 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 145–149.

Посібники

18. Роменська Т. Г., Панич Г. М. Праця в природі – невід’ємна складова реабілітаційного процесу. Методичний посібник для фахівців-реабітологів та батьків дітей з інвалідністю. Миколаїв, 2012. С. 1–26; 35–108.

19. Роменська Т. Г. Організаційне та методичне забезпечення процесу впровадження Кондуктивної педагогіки в практику діяльності Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Методичний посібник. Миколаїв, 2017. 129 с.

20. Роменська Т. Г. Формування навичок самообслуговування в дітей-інвалідів дошкільного віку (роздягання й одягання). Методичний посібник для фахівців-реабітологів та батьків дітей з інвалідністю. Миколаїв, 2009. 63 с.

21. Роменська Т.Г. Проведення реабілітаційних занять із використанням віршів та малих жанрів фольклору. Методичні рекомендації. Миколаїв, 2008. 35 с.

22. Роменська Т. Г. Рекомендації щодо застосування реабілітаційних методик у роботі центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Методичний посібник / за заг. ред. Г.М. Тазарачевої. Миколаїв: ДК СРДІ, 2013. С. 39–41, 139–144, 154–159, 200–205, 369–373.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	5
1.1 Зміст поняття «соціально-побутові навички дошкільників із дитячим церебральним паралічем» у міждисциплінарному дискурсі	15
1.2 Сучасний стан теорії і методики формування соціально-побутових навичок у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем.....	27
1.3 Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем.....	43
1.3.1 Науково-теоретичні підходи до формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	45
1.3.2 Структурно-компонентний аналіз соціально-побутових навичок у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем	54
Висновки до першого розділу	64
РОЗДІЛ 2 СТАН СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	66
2.1 Організація дослідження і діагностичний комплекс виявлення стану сформованості соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	66
2.2 Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	80
2.3 Особливості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	93
2.4 Особливості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	107

2.5 Особливості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	119
2.6 Рівні сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	128
Висновки до другого розділу	143
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	147
3.1 Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем.....	147
3.2 Педагогічна технологія формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем	165
3.3 Аналіз результатів формувального експерименту.....	175
Висновки до третього розділу.....	195
ВИСНОВКИ	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ.....	230

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

В.р. – високий рівень

ДЦП – дитячий церебральний параліч

ЕГ 1 – експериментальна група 1 – дошкільники 6 року життя з ДЦП

ЕГ 2 – експериментальна група 2 – дошкільники 6 року життя з ТПР

ЕГ 3 – експериментальна група 3 – дошкільники 7 року життя з ДЦП

ЕГ 4 – експериментальна група 4 – дошкільники 7 року життя з ТПР

В – високий рівень

С – середній рівень

Н – низький рівень

КГ – контрольна група

С.р. – середній рівень

СПН – соціально-побутові навички

Н.р. – низький рівень.

НРЦ – навчально- реабілітаційний центр

ВСТУП

Актуальність теми. В Україні на сьогодні нараховується близько двадцяти тисяч дітей із церебральним паралічем. З кожним роком їх кількість зростає. Проблема ДЦП має велике соціальне й загальнолюдське значення, оскільки йдеться про дітей, які набувають перманентного статусу особи з інвалідністю.

Впровадження в Україні особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти та технологій комплексної реабілітації в практику роботи реабілітаційних центрів, які відвідують діти з ДЦП, актуалізує нове бачення шляхів їх соціалізації, позаяк саме в дошкільному віці закладаються основи для набуття самостійності, яка, насамперед, формується через оволодіння соціально-побутовими навичками (СПН). Розв'язання проблеми опанування СПН зумовлене запитом практиків реабілітаційних центрів України, а також потребою створення з цією метою розвивального та індивідуалізованого середовища для успішної організації навчально-виховного процесу.

У цьому контексті особливого значення набуває наукове обґрунтування та розроблення технологій, які максимально націлені на своєчасний, поступальний, корекційно-спрямований педагогічний вплив із формування СПН, що стане в майбутньому запорукою для набуття ними особистісної автономії. Теоретичний аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми вивчення дітей із ДЦП засвідчують їхню спрямованість на формування повносправної особистості, яка здатна до саморуку й саморозвитку (Ю. Белякова, А. Ванчова, В. Васильєва, О. Глоба, Е. Данілавичюте, А. Заплатинська, Н. Климон, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Кукса, М. Мога, Л. Мороз, О. Наумов, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Скрипник, А. Смолянінов, О. Тітова, О. Чеботарьова, Л. Ханзерук, С. Холодов, М. Єфименко, А. Шевцов та ін.).

Високу ефективність ранньої соціальної реабілітації дітей із ДЦП доводять як українські (О. Азарська, І. Азарський, В. Козявкін, В. Мартинюк та ін.), так і зарубіжні дослідники (С. Аттермієр, Н. Джонсон-Мартін).

У теорії і практиці освітньо-виховної діяльності дошкільних навчальних закладів формування СПН у дітей із типовим розвитком розглядається як самообслуговування, або як предметно-практична діяльність (Г. Беленька, Р. Буре, Є. Герасимова, Г. Годіна, Л. Захаревич, Т. Маркова, В. Нечаєва, Д. Сергєєва та ін.). Зарубіжні дослідники розглядають формування СПН не лише як набуття побутової компетенції, а і як розвиток навичок соціальної комунікації та соціальної взаємодії (С. Аттермієр, Н. Джонсон-Мартін, К. Дженс, М. Пітерсі, Р. Трелоар, Б.Дж. Хаккер та ін.).

Проблему формування СПН було досліджено науковцями в контексті дошкільної олігофренопедагогіки (О. Гаврилушкіна, Г. Мерсіянова, О. Моржина, Н. Соколова, Л. Тищенко, О. Чеботарьова, Г. Шинкаренко та ін.), в інших галузях спеціальної педагогіки та психології (В. Андрієнко, Г. Андросова, М. Веденіна, Ю. Галецька, А. Гусейнова, О. Дашевська, Л. Дробот, Н. Климон, С. Конопляста, А. Лапін, О. Легкий, О. Мамічева, О. Наумов, Г. Савіцька, Г. Сасид, В. Старцева, С. Федоренко, О. Хохліна, Н. Шульженко, Н. Ярмола та ін.), що слугує прецедентом позитивного й перспективного досвіду залучення дітей з особливими потребами до предметно-практичної діяльності як важливого етапу на шляху до подальшої соціалізації.

Водночас на сьогодні спостерігається недосконалість теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення процесу становлення СПН у дошкільників із ДЦП: відсутні відомості про особливості їх розвитку, критерії, параметри та показники діагностики, що унеможлиблює створення цілісної технології їх формування в умовах гострого моторного дефіциту.

Відтак, актуальність означеної проблеми, недостатня розробленість її теоретичних і прикладних аспектів обумовили вибір теми дослідження: **«Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної

педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та комплексної тематики лабораторії інтенсивної педагогічної корекції «Формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах реформування освіти» (реєстраційний номер 0115U000205).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 11 від 25.12.2014 р.) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

Мета дослідження – розроблення науково обґрунтованої та експериментально апробованої педагогічної технології формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження й визначити зміст теоретичного конструкту «соціально-побутові навички дітей дошкільного віку з ДЦП», розробити його структурну модель.

2. Розробити експериментальну модель та діагностичний комплекс і визначити особливості та рівні сформованості компонентів СПН у старших дошкільників із ДЦП.

3. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність педагогічної технології формування СПН дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

4. Розробити та апробувати методичне забезпечення формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

Об'єкт дослідження – предметно-практична діяльність дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

Предмет дослідження – формування соціально-побутових навичок дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: теорія про сутність і закономірності розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, В. Кобильченко, Н. Пахомова, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Супрун, В. Синьов, О. Таранченко, О. Форостян); положення про комплексний підхід до абілітації та реабілітації дітей із ДЦП (О. Глоба, В. Козявкін, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Мастюкова, І. Левченко, О. Приходько, О. Романенко, К. Семенова, Н. Фінні, А. Шевцов, Л. Шипіцина, М. Єфименко та ін.); міждисциплінарний підхід до обґрунтування конструкта «соціально-побутові навички» (У. Йонсон, А. Уйбо та ін.); діяльнісний підхід до становлення особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); компетентнісний підхід як ключовий принцип освіти (Н. Бібік, О. Кононко та ін.); особистісно орієнтований підхід (А. Богуш, І. Бех, О. Бондаревська та ін.); суб'єктний підхід (К. Абульханова-Славська, Н. Бібік, Б. Анан'єв, Г. Балл, А. Брушлинський та ін.); концепція культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський); теорія поетапного формування дії (П. Гальперін); теоретичні положення розвитку концепції соціалізації особистості (Г. Андрєєва, О. Газман, Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Дж. Г. Мід, А. Мудрик, Б. Паригін та ін.); теоретико-методичні основи формування СПН у дітей із ДЦП та в умовах типового розвитку (Г. Беленька, Г. Годіна, Л. Калуська, Н. Климон, Н. Кукса, М. Машовець, О. Наумов, В. Нечаєва, Д. Сергєєва, Г. Урунтаєва, О. Чеботарьова, Л. Ханзерук та ін.), наукові і прикладні основи кондуктивної педагогіки (Н. Войцель, М. Круль, А. Петьо, А. Фінк та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів:

теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, порівняння та систематизація дослідного матеріалу для визначення компонентів у структурі формування СПН; дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення

закономірностей, систематизації на основі результатів емпіричного дослідження; моделювання – для побудови моделей конструкта «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП» і педагогічної технології формування СПН у старших дошкільників із ДЦП;

емпіричні: експеримент (констатувальний та формувальний) із використанням бесіди, аналізу продуктів діяльності, аналізу медико-психолого-педагогічної документації, психодіагностичних методик: тест атитюдів дітей Д. Кагана і Д. Лемкіна (в авторській модифікації) для вивчення особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН; «Бесіда» (в авторській модифікації) для дослідження особливостей когнітивного компонента СПН; «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої; діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (в авторській модифікації) для виявлення особливостей праксеологічного компонента СПН; «Оціни вчинок» А. Бомаріс (в авторській модифікації) для з'ясування специфіки соціокультурного компонента СПН;

математично-статистичні: якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики (t-критерій Ст'юдента, коефіцієнт кореляції r_{xy} Пірсона, коефіцієнт варіації).

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; використанням взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних і статистичних методів, адекватних меті, предметові та завданням роботи; ефективністю експериментальної роботи у спеціальних дошкільних навчальних закладах та реабілітаційних установах.

Експериментальна база дослідження: Державна реабілітаційна установа «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія» м. Миколаїв; Миколаївський обласний будинок дитини Миколаївської обласної ради; Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу №78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області;

Кременчуцький міський центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів департаменту соціального захисту населення та питань АТО виконавчого комітету Кременчуцької міської ради Полтавської області; Буковинський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Особлива дитина» м. Чернівці; Міський центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаєва Миколаївської міської ради департаменту праці та соціального захисту населення; дошкільний навчальний заклад № 60 Миколаївської міської ради.

Дослідженням було охоплено 176 дітей шостого-сьомого років життя. До констатувального експерименту було залучено 89 дітей із діагнозом «дитячий церебральний параліч» (зі збереженим інтелектом). Із них – 46 дітей 5-6 років, 43 дитини 6-7 років (середнього та легкого ступеня тяжкості). Також констатувальним експериментом було охоплено 39 дітей із типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) – 20 дітей 5-6 років і 19 дітей 6-7 років.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– науково обґрунтовано теоретико-методичні засади формування СПН у дошкільників із ДЦП;

– теоретично обґрунтовано конструкт «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП», який складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів;

– розроблено критерії, параметри та показники діагностики компонентів СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП;

– створено науково обґрунтовану експериментальну модель дослідження СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП;

– виявлено особливості стану сформованості компонентів СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП;

– визначено організаційно-методичні та психолого-педагогічні умови формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП;

уточнено та доповнено:

– за допомогою міждисциплінарного аналізу обґрунтовано зміст поняття «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП»;

– поняття, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП (парадигма, парадигма освіти, особистісно зорієнтована парадигма; науковий підхід);

– наукові положення, що розкривають структурно-компонентну сутність конструкта СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП (СПН, таксономія видів СПН; таксони: побутові навички, спільний клас соціальних навичок і макроклас СПН, конструкт «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП»);

– зміст понять, що окреслюють технологічні аспекти формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП (технологічний підхід, педагогічна технологія формування СПН та ін.);

подальшого розвитку набули:

– наукові уявлення про соціально-комунікативну та предметно-практичну компетенції дітей старшого дошкільного віку з ДЦП;

– наукові підходи (мультидисциплінарний, системний, діяльнісний, компетентнісний, суб'єктний і технологічний) до формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

Практичне значення здобутих результатів полягає в:

– розробленні діагностичного комплексу вивчення сформованості СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, який може використовуватися як складова комплексного обстеження психофізичного розвитку дошкільників;

– розробленні педагогічної технології формування СПН у зазначеної категорії дітей з урахуванням виявлених психологічних особливостей;

– створенні методичного забезпечення з проведення роботи з формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП, що сприятиме оптимізації їхнього подальшого навчання;

– можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження у процесі проведення курсів перепідготовки, підвищення кваліфікації

педагогічних кадрів, при підготовці та читанні фахових курсів у закладах вищої освіти за спеціальністю «Ортопедагогіка та реабілітологія»; укладанні навчально-методичних розробок з ортопедагогіки.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес навчальних закладів, що підтверджено відповідними документами: Буковинського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Особлива дитина» департаменту соціального захисту населення Чернівецької ОДА, м. Чернівці (довідка № 80 від 29.05.2018); Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія» м. Миколаєва (довідка № 156/1 від 19.03.2018); Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія» м. Миколаєва при викладанні на курсах підвищення кваліфікації фахівців закладів соціальної реабілітації дітей-інвалідів України за напрямками: «Створення реабілітаційного середовища в умовах центру соціальної реабілітації», «Види заходів із соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (довідка № 254 від 22.05.2018); Дошкільного навчального закладу № 60 Миколаївської міської ради (довідка № 21 від 24.05.2018); Кременчуцького міського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів департаменту соціального захисту населення та питань АТО виконавчого комітету Кременчуцької міської ради Полтавської області (довідка № 35 від 04.06.2018); Міського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаєва (довідка № 09.14.01-10/199 від 28.03.2018); Миколаївського обласного будинку дитини Миколаївської обласної ради (довідка № 16-368-01 від 17.04.2018); Полтавського дошкільного навчального закладу (ясел-садка) компенсуючого типу № 78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області (довідка № 25/02-02-01 від 29.05.2018).

Особистий внесок здобувача. У працях, що написані у співавторстві, здобувачеві належать: у посібнику [22] – рекомендації щодо застосування в умовах центрів соціальної реабілітації дітей із інвалідністю діагностичних та корекційно-розвивальних методик; у посібнику [18] – охарактеризовано

завдання, методи та форми організованої трудової діяльності, і відповідно до нових корекційних програм описано зміст праці для дітей різного віку та можливостей, подано методичні рекомендації щодо проведення реабілітаційних занять (праці в природі).

Апробація результатів дослідження. Зміст і результати теоретико-експериментального дослідження оприлюднені на: *міжнародних науково-практичних конференціях та конгресах*: «Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології» (м. Київ, 2014); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2015); «Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы» (м. Єреван, 2015); «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 2016); «Освіта дітей із особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016); «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 2016); Naukowo – Szkoleniowa Medycyna Personalizowana: Człowiek, Genom, Świat, Zagrożenia (Lublinie, 2016); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2017), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 2017); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2018); *всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах*: «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика» (м. Київ, 2015); «Педагогічна деонтологія як проблема сучасної спеціальної педагогіки» (м. Миколаїв, 2016); *регіональних науково-практичних конференціях та науково-методичних семінарах*: «Психологічні проблеми соціалізації особистості з особливими потребами» (м. Миколаїв, 2008), «Порушення мотиваційного компонента сприйняття, пам'яті, мислення та підконтрольності поведінки» (м. Херсон, 2014); на засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції та відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2014-2018 рр.); на педагогічних радах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ДЦП м. Миколаєва та м. Херсона.

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційного дослідження висвітлено у 22 працях, у тому числі: 8 одноосібних статей у наукових виданнях, із них 1 – у науковому періодичному виданні інших держав, 7 – у наукових фахових виданнях України, з яких 4 у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз; 9 публікацій апробаційного характеру, 5 посібників (3 – одноосібні).

Структура та обсяг дисертації: Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (292 найменування, у тому числі 17 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 286 сторінок, із них основний зміст викладено на 200 сторінках. У тексті міститься 43 таблиці, 57 рисунків на 84 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

1.1 Зміст поняття «соціально-побутові навички дошкільників із дитячим церебральним паралічем» у міждисциплінарному дискурсі

Провідним поняттям нашого дослідження є «соціально-побутові навички». Для ґрунтовного тлумачення його змістового наповнення вважаємо за необхідне на основі теоретико-методологічного підґрунтя міждисциплінарної методології здійснити аналіз вищезазначеної категорії. Ми солідарні з науковими поглядами А. Уйбо, який розглядає міждисциплінарність як методологічний принцип сучасного наукового пошуку, що передбачає широке використання наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності, тобто є методологічним оформленням синтезу наукових досягнень із різних дисциплін у наукових дослідженнях [245].

Окреслений підхід ми вважаємо доцільним, оскільки міждисциплінарна методологія відображає тенденції сучасної професійної підготовки вчителів-реабілітологів, пов'язані з її інтеграцією, фундаменталізацією, поліпарадигмальністю та поліпідхідністю (Н. Пахомова, О. Романенко, А. Шевцов, Г. Хворова), що є важливим у контексті впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП), у тому числі – в напрямі формування у них СПН.

Застосування міждисциплінарної методології у процесі формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП розглядається нами як частина загальної проблеми підвищення рівня надання реабілітаційних послуг та ефективного психолого-педагогічного супроводу дошкільників із ДЦП.

Феномен та ідея міждисциплінарності в освітньому процесі набуває поширення. Так, зокрема значний внесок в обґрунтування цього поняття здійснили українські та зарубіжні дослідники, які розрізняють поняття «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трансдисциплінарність»

(В. Буданов, О. Князева, С. Курдюшов та ін.); розглядають міждисциплінарність як етап розвитку між фундаментальністю та інноваціями в науці (В. Гончаренко); визначають філософський аспект міждисциплінарності як загальнонаукової методології (М. Кругляк).

Налагодження міждисциплінарних зв'язків у вирішенні питання формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, є, на наш погляд, недостатньо висвітленою частиною загальної проблеми оновлення концептуальних та змістово-процесуальних основ дошкільної освіти зазначеної категорії дітей.

Міждисциплінарність розглядатиметься в нашому дослідженні як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між окремими дисциплінами, методами та технологіями, що забезпечуватимуть комплексну реалізацію завдань психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку із ДЦП в аспекті формування в них СПН.

Зауважимо, що міждисциплінарна та інтеграційна природа поняття «соціально-побутові навички» розкривається вже в тому, що воно об'єднує у своєму змісті дві різні категорії: «соціальні» та «побутові» навички.

Логічна семантика – перехідна галузь лінгвістики й логіки, зовнішня семантика, яка досліджує співвідношення значення мовних висловлювань з об'єктами предметної дійсності під кутом зору його істинності /неістинності. Логічна семантика (за класифікацією І. Кобозєвої, У. Куайна) представляє нам пояснення фрагментів світу й пов'язана з істинністю та інтерпретацією понять [217, с. 369]. Підґрунтя логічної семантики було закладене в працях німецького логіка Г. Фреге (двотомник «Grundgesetze der Arithmetik», 1893-1903 pp.), який уперше висунув тезу щодо умов істинності висловлювань природної мови й потребу встановлення процедур інтерпретації формальних систем. Логічна семантика виокремилась на межі XIX і XX ст. завдяки працям Р. Карнапа, С. Крипке, У. Куайна, Дж. Мілля, Дж. Остіна, Ч. Пірса, Б. Рассела, А. Тарського, Дж. Сьорля, П. Стросона, Г. Фреге.

Умови визначення істиннісної оцінки сформульовані польським логіком А. Тарським, який досліджував семантику логічних мов. Його модель мови була умовою істинності висловлювань на підставі припису символам мови об'єктів предметної сфери.

Значення висловлювання (у нашому випадку поняття «соціально-побутові навички») є функцією значень його частин і синтаксичних правил їхнього поєднання (Дж. Лайонз, Г. Фреге).

Розрізнити зміст семантичної сполучуваності слів у словосполученні «соціально-побутові навички» допоможе нам такий напрям лінгвістичної семантики як комбінаторна семантика (Ю. Апресян, Ж. Вейнренко, Л. Вуйджеймер, В. Гак, Дж. Катц, Дж. Фодор та ін.) [217, с.250].

Комбінаторна семантика – напрям лінгвістичної семантики, який вивчає правила й умови семантичної сполучуваності слів, що дозволяють одні сполучення та забороняють інші, розрізняють зміст одних сполук й ототожнюють зміст інших. У 1931р. Л. Щерба зауважив, що складання значень сполучуваних слів дає не їхню суму, а нові смисли. Сучасні семасіологи розрізняють два типи сполук залежно від їхньої комбінаторики: експлікаційні й елізійні. У нашому випадку соціально-побутові навички є сполуками слів з підрядним зв'язком, у яких денотати співвідносяться як річ й ознака (згідно з логічним законом «бритви» У. Оккама два знаки фіксують один предмет). Комбінаторна семантика сприяє укладанню словників нового типу з більш детальним викладом значень слів на підставі їх комбінаторики [217, с. 251].

Словосполучення «соціально-побутові навички» містить сполучуваність слів: соціальні, побутові та навички. Детальний виклад значення кожного з них на підставі їхньої комбінаторики дає змогу тлумачити словосполучення як логічне з'єднання слів: «соціальні», «побутові» та «навички», які пов'язані граматично і за змістом. Дане словосполучення «соціально-побутові навички» слугує для більш чіткого опису предметів та їх ознак, а також дій, які вони виконують.

За походженням поняття «соціальний» говорить багато. Соціальний (від лат. *socialis*) означає – суспільний, пов'язаний із життям і відносинами людей у суспільстві. У цьому змісті мова йде не просто про соціальний розвиток і виховання людини, а про її орієнтації на соціальні цінності, норми і правила суспільства (середовища життєдіяльності), в якому їй доводиться жити й реалізовувати себе [147, с.8].

Логіко-семантичним підґрунтям комбінаторики значень сполучуваних слів соціальний і побутовий є кон'юнкція. Адже побутовий (прикметник до слова побут; побут – позавиробнича сфера суспільного життя: сукупність способів і форм задоволення їхніх матеріальних і духовних потреб) трапляється в побуті, повсякденному житті [246, с.702]. Засвоєння соціальних норм і правил неможливе поза сфери побуту. Побут – устрій повсякденного життя, що включає задоволення потреб в їжі, одязі, житлі, підтриманні здоров'я (матеріальних потреб людей), так і освоєння духовних благ, культури спілкування, відпочинку. Складається і змінюється під впливом матеріального виробництва, суспільних відносин, рівня культури та здійснює величезний вплив на інші сторони життя людей, на формування особистості [220, с. 76].

Представник когнітивної семантики М. Джонсон пропонує альтернативну семантичну теорію, у якій розуміння світу відбувається на підставі досвіду людини, а чимало абстрактних концептів є розширенням фізичних [127, с.75]. У нашому випадку досвід дитина набуває у ході формування СПН. Формування навичок – могутній засіб компенсаторного та корекційного розвитку дитини дошкільного віку з ДЦП.

Слово навичка характеризується позначенням зв'язку між двома словами «соціальний» і «побутовий». Аналіз засвідчує те, що слово навичка за своїм походженням вторинна форма, яка утворилася без зміни морфемного складу від дієслова навикати. Перехід в іменники, за визначенням О. Селіванової, є такий словотворчий спосіб, як субстантивація [217, с.684-687]. Про первинну форму слова навичка свідчать наступні джерела: Ізмаїл Іванович Срезневський: навикати, навикнути; Памво Беринда, Лекс.1627: навикнути; Федір Полікарпов,

Лекс.1704: навикаю; Лекс.1762: навикати. Росс. Целларіус 1771, с.76: навикати, навикнуть [170, с.94; 211; 228, с.90].

Префікс у слові навичка позначає повноту, достатність дії, ретельність і її вичерпаність [221, с. 445]. Використання слова навичка вказує на високий ступінь освоєння (у нашому випадку) СПН. Автор найвідомішого етимологічного словника М. Фасмер, у відповідності до законів логіки, з'ясовує походження слова навичка, визначаючи його складові – вчити та викнути [250, с. 178-181; с. 368]. Навичка – схильність чи потреба діяти, вести себе певним чином, звичка. Уміння, набуте вправами, досвідом; навик [273, с. 251]. Практичні знання в будь-якій галузі [221, с. 460].

Таким чином, поняття «соціально-побутові навички» є інтегрованим, воно складається як із побутових навичок, так і соціальних. Побутова навичка – автоматизований компонент свідомої діяльності, який набувається суб'єктом у результаті систематичних і послідовних вправ, що спрямовані на вирішення потреб повсякденного життя і які не можливо задовольнити без освоєння навички соціальної взаємодії з дорослими та однолітками. Поступово з допомогою дорослого дитина з ДЦП послідовно оволодіває технічною стороною процесу, набуває практичних побутових компетенцій. З одного боку, діти з ДЦП мають набути практичних побутових компетенцій, що забезпечують задоволення базових потреб дитини (в їжі, одязі, житлі, підтриманні здоров'я), а з іншого – мають опанувати соціальною компетенцією, що сприяє соціальній адаптації особистості. Однією із ключових соціальних компетенцій у сучасному інформаційному суспільстві є навичка соціальної взаємодії. Вона включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватись із дорослими, однолітками та іншими дітьми; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах та низку інших умінь.

Міждисциплінарна та інтеграційна природа поняття «соціально-побутові навички» передбачає широке використання наукової інформації таких наук, як соціологія і культурологія. Зважаючи на різницю між названими галузями знання, маємо можливість використати наукову інформацію кожної науки для

грунтовного тлумачення змістового наповнення поняття «соціально-побутові навички».

Аналіз сучасних досліджень у сфері соціальної роботи свідчить про науковий пошук сучасних технологій реабілітації дітей із обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з церебральними паралічами. Формування СПН розглядається в аспекті «трудотерапії» (Arbertsterapi). Розгляду даного питання присвячені роботи Дж. Александера, Л. Альтюссера, П. Бурдьє, Л. Вітгенштейна, А. Грамші, Д. Лукача, С. Тернера, Р. Фактора, А. Шевцова [244, с.43]. Наукові розвідки проблеми реалізації соціальних прикладних технологій реабілітації розкриваються в працях В. Волкова, С. Воронцова, І. Дев'ятко, І. Климова, А. Кравченко [31, 51].

Концептуальною основою функціонування й розвитку соціальних технологій реабілітації є соціальна дія. Дана проблематика висвітлюється в руслі теорії соціальної дії і обговорюється в класичних і сучасних соціологічних теоріях: П. Бергера, М. Вебера, Е. Гідденса, І. Гофмана, І. Дев'ятко, Ю. Давидова, М. Емірбайєра, Г. Зіммеля, А. Ковальова, Е. Куруленко, Ю. Левади, Т. Лукмана, Дж. Г. Міда, Е. Молевича, Т. Парсонса, В. Радаєва, Ю. Хабермаса, А. Шюца та ін. [15, 24, 25, 43, 51, 124, 158, 171, 278, 280, 287].

На часі впровадження в освітній процес підходів реалізації соціальних технологій реабілітації дітей із дитячим церебральним паралічем. Соціально-побутові навички розглядаються дослідниками в галузі соціології та соціальної роботи як такі, що формуються у процесі трудотерапевтичної діяльності, в контексті соціальної дії. Вони є цілеспрямованими та осмисленими і такими, що будуються за відповідними правилами та передбачають символічну взаємодію і комунікацію, а також дозволяють говорити про значущість трудотерапевтичних соціальних практик. У контексті засвоєння дитиною із ДЦП СПН у процесі трудотерапії доречно говорити про об'єктивацію і соціалізацію «готового інституціонального зразка», тобто власне «соціалізовану» дію.

Структуралізм як соціальна концепція дає можливість аналізувати трудотерапевтичні практики та соціально-побутові навички, які формуються у процесі них через призму соціальної взаємодії. У процесі такої взаємодії задіяна особа має звертати увагу на дії, бажання і цілі інших людей, враховуючи при цьому їхні норми та цінності. Соціалізація забезпечує інтерналізацію індивідами норм і цінностей в міру дорослішання. Крім того, можна стверджувати про низку факторів, що детермінують поведінку індивідів у процесі терапії працею, а «тріадична схема інтенціональної дії (ітерація – проєктивність – практична оцінка) дозволяє розглядати соціально-побутові навички як «контексти», «дії», які за М. Емірбайєром «відтворюють», а також трансформують структури інтерактивної реакції на ті проблеми, які ставляться історичними ситуаціями, що змінюються [277].

Відтак, безперечним є факт, що формування СПН у дошкільників із ДЦП на засадах міждисциплінарного підходу має враховувати ключові положення соціальних концепцій, в яких обстоюється думка про необхідність засвоєння змісту самоцінності культур, їхніх істотних рис із метою розвитку у дітей в процесі організації соціальної взаємодії і співпраці із дорослими та однолітками.

Вирішення проблеми формування СПН у дошкільників із ДЦП потребує з'ясування міждисциплінарних зв'язків корекційної педагогіки та культурології. Неспростовним є те, що в процесі формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП Центр соціальної реабілітації виконує функцію культурного посередника. Розвиваючись, дитина із ДЦП засвоює не тільки зміст культурного досвіду, але й прийоми та форми культурної поведінки, культурні способи мислення.

Професор Стокгольмського університету У. Йонсон зазначає, що соціально-побутові навички передбачають освоєння трьох видів культур, які ми також вважаємо важливими для розвитку особистості дитини з ДЦП: культури навчання, тобто оволодіння правилами поведінки; культури догляду, яка передбачає оволодіння нормами поведінки одночасно з нормами спілкування з

дорослими; культури однолітків (чи дітей іншого віку), тобто оволодіння мовою і звичаями тієї групи осіб, яка переважає в дитячому колективі, набуття необхідних для спілкування з однолітками суб'єктності, свободи та автономності [282].

Таким чином, процес формування СПН у дошкільників із ДЦП в умовах інформаційного суспільства покликаний сприяти підготовці дитини із ДЦП до міжкультурних взаємин і спілкування з представниками інших етносів і культур та, зокрема, національних меншин, які проживають в Україні.

Прослідкуємо міждисциплінарні зв'язки, використовуючи термінологічне поле культурології та маючи засадничі документи з дошкільної освіти (зокрема, Базовий компонент дошкільної освіти презентований освітньою лінією «Дитина в соціумі», що розкривається соціально-комунікативною компетенцією, і освітньою лінією «Дитина у світі культури», що висвітлюється через набуття дитиною предметно-практичної компетенції).

Культура побуту включає в себе уклад повсякденного життя, безпосередньо пов'язаний із задоволенням матеріальних і духовних потреб, із відтворенням як самої людини, так і людства в цілому. А звідси випливає доцільність формування основ споживчої культури в дошкільників (Г. Григоренко, Р. Жадан). Формування СПН включає в себе вироблення навичок адекватної поведінки у сфері культури споживання вже з дошкільного віку. Так виникає об'єктивна необхідність у формуванні основ споживчих знань, їх відповідної культури в дошкільників із ДЦП.

Соціально-побутові навички як важлива складова культури поведінки перетворюються у навички в системі поведінки (С. Петеріна). Таким чином, у процесі формування СПН у дошкільників із ДЦП охоплюється широкий соціокультурний спектр цілей і завдань, спрямованих на пріоритетну розробку окремих аспектів виховання й розвитку дитини.

Проведений аналіз досліджень із питання формування СПН, здійснених у галузі дошкільної педагогіки (Г. Беленька, Г. Годіна, Л. Захарович, М. Машовець, В. Нечаєва, Д. Сергєєва та ін.), свідчить, що соціально-побутові

навички розглядаються в аспекті трудового та економічного виховання (Г. Григоренко, Р. Жадан), формування основ безпеки та норм поведінки в побуті або набуття самостійності в побутових ситуаціях (Р. Назарян, Л. Яковенко).

У корекційній дошкільній педагогіці (С. Давидова, О. Гаврилушкіна, Е. Гульянц, Л. Каліннікова, Н. Морозова, Н. Соколова, С. Федоренко, О. Чеботарьова та ін.) формування СПН відбувається через планомірне залучення до різних видів трудової діяльності (самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці в природі, ручної (художньої) праці, через адаптацію процедури для дітей із порушенням локомоторних функцій (С. Аттерміер, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, Р. Трелоар, Б. Хаккер). Зарубіжні дослідники розглядають формування СПН не тільки як набуття побутової компетенції, а й як розвиток соціальної комунікації та соціальної взаємодії (С. Аттерміер, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, М. Пітерсі, Р. Трелоар, Б. Хаккер).

Психологія багато уваги приділяє проблемі механізмів формування навичок, які мають практичне значення. Разом із тим вона визначає емпіричні фактори, що впливають на формування навички. Психологічний аналіз СПН дозволяє класифікувати їх із погляду структурних елементів, характеру виконуваних функцій і якісних особливостей отриманих результатів (С. Головін, В. Лубовський, Р. Павелків, Т. Розанова, Г. Урунтаєва, Т. Скрипник, Л. Солнцева, О. Цигипало та ін.). Спеціальна психологія відповідає на питання: з якої внутрішньої причини відбуваються зовнішні збої в діяльності; про особливості розвитку СПН у категорії дітей із ДЦП. Дослідження в галузі дошкільної і спеціальної психології є передумовою для розширення терміносистеми формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП категоріями, які розкривають сутність конструктів СПН (складників СПН, їх структури та видів).

Вчені в галузі соціальної педагогіки (Н. Дементьєва, Л. Мардахаєв, С. Пузін, К. Холостова та ін.) досліджують технології соціальної реабілітації

різних категорій дітей із особливими потребами. Для реалізації питання формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП суттєвими є дослідження у сфері соціально-побутової реабілітації. Соціально-побутова реабілітація є комплексною і багатовекторною корекційно-розвивальною технологією, що покликана сприяти компенсації порушених або втрачених функцій для забезпечення незалежного існування, практичної підготовки дітей до самостійного життя і господарсько-побутової праці, формування у них знань, умінь і навичок, які сприятимуть їх успішній соціально-середовищній адаптації та інтеграції в суспільство. Процес соціально-побутової реабілітації передбачає низку послідовних, змістовних технологічних складових (соціально-побутове орієнтування, навчання дитини прийомам СПН, соціально-побутова адаптація; соціально-побутове облаштування) (А. Шевцов) [55].

Соціальна педагогіка наголошує на важливості навчання дітей користуватися допоміжними пристосуваннями, пристроями. Здійснення соціально-побутової реабілітації дитини з ДЦП передбачає навчання її прийомам відновлення втрачених (чи недостатньо сформованих) навичок із соціально-побутового самообслуговування.

Дослідники Ю. Колосов, Х. Пальмет наголошують на необхідності створення моделі житлового приміщення, яка б мала всі життєво важливі блоки, що сприяли б оволодінню соціально-побутовими навичками [147].

Ключовими моментами в дитячій реабілітології і реабілітаційній програмі (як формі її реалізації) є застосування інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій: кондуктивної педагогіки Петью, Монтессорі-терапії, окупаціональної терапії (ерготерапії). Використання їх для формування СПН є необхідним. Це дає змогу в кабінеті соціально-побутової реабілітації мати такий «підпростір», як зона практичного життя, дидактичні матеріали для навчання практичному життю та ін.

У реабілітології, як науково-прикладній сфері (К. Бистрова, В. Доскін, О. Єфімов, Є. Зайцева, Є. Крутякова, Н. Кулішов, Є. Лільїн, М. Ряховська, А. Шевцов та ін.), визначено соціально-побутову адаптацію як окрему галузь.

Вона представляє систему заходів, спрямованих на відновлення здатностей інвалідів до самостійної діяльності в побуті, що забезпечує їх інтеграцію в суспільство.

У галузі реабілітології сформувались погляди на систематику типів анатомічного дефекту і пов'язаних із ними обмежень життєдіяльності у сфері самообслуговування й пересування. Реабілітаційна індустрія хоч і в недостатньому асортименті, але розробляє і випускає технічні засоби реабілітації. Сучасні зарубіжні дослідники приділяють увагу проблемі створення безбар'єрного навколишнього середовища (Дж. Грик) [279], адаптаційної реконструкції житла (Ф. Хейвуд) [281], підбору і навчанню користуванню технічними засобами реабілітації (В. Колман) [275], компенсації / заміщенню втрачених фізичних функцій (Д. Брунт, Дж. Денсон) [277].

Відтак, суттєвим інструментарієм технології формування СПН у дошкільників із ДЦП має бути положення реабілітології про систематику типів анатомічного дефекту і пов'язаних із ними обмежень функціонування локомоторних функцій та застосування інтегральних реабілітаційних технологій: елементів кондуктивної педагогіки Петью, Монтессорі-терапії, окупаціональної терапії [7, 8, 21, 30, 58, 113, 190, 191, 210, 215, 253, 264, 271, 275, 276, 279, 283, 284, 288].

Проведений нами міждисциплінарний аналіз змісту поняття «соціально-побутові навички» та з'ясований контекст їх вивчення і формування в дошкільників із ДЦП передбачає їх узагальнення і визначення ключових положень, які представлено нами на рис. 1.1.

По-перше, нами з'ясовано зміст і значення слів: «соціальні», «побутові» та «навички» в контексті логічної і комбінаторної семантики (див. рис. 1.1).

По-друге, розкрито роль трудотерапевтичних технологій як процесу засвоєння соціальних дій і освоєння видів культур у символічній взаємодії з підготовкою дошкільників із ДЦП до міжкультурної взаємодії на підставі досягнення толерантного ставлення до Іншого в просторі культури (традиційно-побутової).



Рис. 1.1. Зміст поняття «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП» у міждисциплінарному дискурсі

По-третє, формування СПН у дошкільників із ДЦП шляхом інтеграції складових Базового компонента дошкільної освіти в напрямі розвитку соціально-комунікативної і предметно-практичної компетенцій із розширенням терміносистеми формування категоріями, які розкривають сутність конструктів СПН у дошкільників із ДЦП.

По-четверте, формування СПН у зазначеної категорії дітей із врахуванням анатомічного дефекту, рухових обмежень та застосуванням елементів інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій.

1.2 Сучасний стан теорії і методики формування соціально-побутових навичок у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем

Серед поліморфної категорії дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату дошкільники з ДЦП становлять доволі численну категорію, яка потребує створення специфічних умов для розвитку.

Діти дошкільного віку з ДЦП сьогодні в Україні відвідують заклади, що підпорядковуються Міністерству освіти і науки (ДНЗ комбінованого та компенсуючого типів, навчально-виховні комплекси та НРЦ). Дороговказом у діяльності зазначених закладів із дітьми є програмно-методичне забезпечення, рекомендоване МОН.

Невід'ємною складовою системи допомоги дітям із ДЦП, які перебувають у спеціальних дошкільних навчальних закладах, є здійснення навчання і виховання, психолого-педагогічної корекції недоліків у розвитку, підготовка до шкільного життя й лікування. Лікувально-педагогічний процес побудований із врахуванням специфіки захворювань дітей і пов'язаних з ними особливостей. Основна мета корекційного навчання й виховання дітей із ДЦП у спеціальному дошкільному закладі – різнобічний розвиток дитини згідно з її можливостями і максимальна адаптація до довкілля з метою подальшого шкільного навчання.

Окрема когорта дошкільників із ДЦП відвідує розгалужену по всій Україні систему соціальних реабілітаційних центрів, діяльність яких

визначається Міністерством соціальної політики. Метою названих установ є сприяння різнобічному розвитку і залученню до суспільного життя дітей із такими психофізичними обмеженнями, які раніше дозволяли їм відвідувати навчальні заклади, брати участь у суспільному житті. Нині вже діє кілька сотень таких центрів і їх кількість зростає.

Українські та зарубіжні дослідники О. Баранов, М. Бакс, М. Володін, В. Гузева, С. Євтушенко, В. Зиков, М. Ісмагілов, В. Козявкін, Л. Калініна, М. Круль, Т. Лабезник, В. Левченкова, С. Лільїн, В. Мартинюк, Л. Намазова, В. Підкоритов, К. Семенова, Г. Шанько, Л. Шестопалова, Г. Яцик та ін. працюють над вдосконаленням системи медичної реабілітації дітей із ДЦП, що передбачає включення відновлювальної терапії, реконструктивної хірургії, протезування, санаторно-курортного лікування, забезпечення технічними засобами реабілітації. Розвиваються існуючі заклади і створюються нові, розширюється спектр послуг медичної реабілітації в рамках базової і територіальної програм державних гарантій надання безкоштовної медичної допомоги.

Однією із провідних установ системи медичної реабілітації є Український медичний центр реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи Міністерства охорони здоров'я. У ньому надають висококваліфіковану консультативно-діагностичну і лікувально-реабілітаційну допомогу дітям з усіх регіонів України. При цьому в роботі використовуються затверджена ВОЗ прогресивна концепція під назвою «Тандем» - «Дитина-сім'я-спеціаліст», в основу якої покладено гармонійне об'єднання медичного й педагогічного аспектів реабілітації.

Український медичний центр реабілітації – це ядро мережі надання допомоги дітям, що мають патологію нервової системи (44 центри у всіх регіонах України). Відома в усьому світі Міжнародна клініка відновлювального лікування в м. Трускавці. Серед установ, у яких історично склався медичний напрямок роботи в поєднанні із педагогічним, – Центр медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження» (м. Чернігів), Державна

реабілітаційна установа «Центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю «Мрія» (м. Миколаїв) та ін.

Наведений нами аналіз існуючої в Україні системи закладів, в яких діти з ДЦП можуть отримувати спектр освітніх, соціально-психологічних та лікувально-оздоровчих послуг, засвідчує необхідність обґрунтування технології формування СПН у зазначеної категорії дітей на засадах комплексності, інтеграції і міждисциплінарності.

Тривалий час в Україні не було програми розвитку для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Наразі програма розвитку дітей дошкільного віку цієї нозології підготовлена з дотриманням вимог освітнього інтегрування дошкільників і рекомендована МОН (лист МОН від 05.12.2012 № 1/11-18795). Розробниками програми розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату стали науковці та практики В. Бабіч, О. Горелік, Л. Еманова, М. Єфименко, Л. Жилінська, І. Кабанова, М. Мога, Н. Новоселецька, І. Олійник, Т. Оліширська, М. П'ята, О. Романенко, І. Спіженко, О. Стах, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, І. Чорна, О. Фартушна. Науковим редактором виступив фундатор української ортопедагогіки: доктор педагогічних наук, професор А. Шевцов. Структура програми зумовлена специфікою психофізичного розвитку цієї категорії, яка полягає у великому діапазоні рухових порушень та в різних поєднаннях психічних і мовленнєвих вад. Оскільки в популяції порушень функцій опорно-рухового апарату найбільшою складністю вирізняються дитячі церебральні паралічі, то в програмі особлива увага приділяється специфіці підходів до розвитку та виховання зазначеної когорти дітей [9, с.7]. Ускладнена ситуація формування психічної та особистісної сфер у дітей із ДЦП зумовлює труднощі прогнозування динаміки розвитку внаслідок наявності органічних порушень, що, відповідно, передбачає гнучкість та відкритість змістового наповнення складових частин програми. Так, за одними розділами роботи доцільно визначати її зміст у відповідності до року навчання, а в інших – до етапу навчання, що є більш широким поняттям, адже не відомо, як довго дитина

затримується на кожному з визначених етапів. У зв'язку з цим розподіл матеріалу за віковими групами має рекомендаційний характер. Показники розвитку дітей за роками навчання з певних розділів Програми також є орієнтовними [9, с.8].

Враховуючи освітні потреби дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, основний програмовий зміст щодо формування СПН впорядковано за розділами «Формування діяльності» й «Емоційний та соціально-особистісний розвиток». Програмою передбачено розвиток зазначених навичок у межах розділу «Трудове виховання» за такими напрямками: праця із самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Розробник розділу «Трудове виховання» О. Чеботарьова зауважує, що у процесі навчання дітей різним видам трудової діяльності передбачається необхідність врахування особливостей рухових порушень (гіперкінези, геміпарези, апраксії, синкінезії, рухову обмеженість) та індивідуального підходу до фізичних можливостей кожної дитини [9, с.20].

Розділ «Емоційний та соціально-особистісний розвиток» спрямований на розвиток емоційно-вольової сфери й особистості дитини з ДЦП. Л. Ханзерук описує соціальні чинники, які визначають розвиток цієї сфери, і наголошує на важливості таких соціально-практичних навичок, як оволодіння засобами взаємодії (кооперації) [9, с.12].

Таким чином, у межах програми для дітей дошкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату окремим розділом формування СПН не виокремлено. Неповною мірою враховане психологічне підґрунтя функціонування СПН та не виділено актуальних на сьогодні мотиваційно-ціннісних та соціокультурних (соціально-середовищної, соціокультурної та міжкультурної адаптацій) детермінант у структурі соціально-побутових компетенцій дошкільників.

Фахівці центрів соціальної реабілітації у процесі формування СПН дошкільників послуговуються зарубіжною програмою «Кароліна» (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, Б. Хаккер). Її цінність полягає в

тому, що фахівець-реабілітолог може скористатися порадами стосовно адаптації процедури згідно з діагнозом ДЦП. Наприклад, для дітей із ДЦП під час формування навичок самообслуговування (одягання – просування руки в рукав, взування черевиків тощо) треба адаптувати процедуру так: якщо при одяганні дитина виявляє напруження, з нею слід, перш за все, провести вправу на розслаблення; розв'язування черевиків і шапочки, щоб роздягнутися треба адаптувати процедуру так: якщо дитина не може схопити, можна прив'язати до кінців мотузочок або шнурків маленькі пластикові кільця, помпони тощо [54, с.246].

Отже, можемо стверджувати, що в межах програмно-методичного забезпечення для дітей із особливими потребами, зокрема для дошкільників із ДЦП, формування СПН окремим цілісним розділом не розроблено. Аналіз програм для дітей із типовим розвитком і ДЦП засвідчує, що в більшості зміст формування зазначених навичок розкривається через види трудової діяльності в побуті, а соціальна складова навичок почасти не враховується, адже в більшості програм вона представлена у відриві від побутової складової в межах розділів, що мають стосунок до соціально-особистісного чи емоційно-особистісного розвитку дітей. Однак, на нашу думку, на часі актуальним завданням є врахування міждисциплінарного змісту поняття «соціально-побутові навички» і розроблення як концептуального, так і змістово-процесуального забезпечення для їх формування в дошкільників із ДЦП з врахуванням досягнень суміжних зі спеціальною освітою галузей: логічної і комбінаторної семантики, соціально-поведінкових наук, реабілітології [133, 198, 202, 217, 285].

Оцінці СПН в аспекті самообслуговування і побутової адаптації дітей з особливими потребами присвячені дослідження Ш. Аспанової, А. Абдурахманової, Л. Джумаєвої (республіка Казахстан).

Аналіз досліджень доводить, що у більшості науковці вивчають соціально-побутові навички у фокусі самообслуговування, і в кожній країні воно має свої особливості та напрями. У дослідженнях російських учених (Н. Соколова, О. Гаврилушкіна, О. Моржина) самообслуговування

розглядається як праця дитини, спрямована на обслуговування самого себе (одягання-роздягання, прийом їжі, санітарно-гігієнічні процедури). У теорії і практиці освітньо-виховної діяльності українських ДНЗ, самообслуговування включене в зміст праці дітей, вивчається як вид праці, і широко досліджено вченими в галузях дошкільної освіти (В. Нечаєвою, Г. Годіною, Д. Сергєєвою, Р. Буре, Л. Захаревич та ін.) та спеціальної дошкільної освіти (О. Гаврилушкіна, Г. Мерсіянова, О. Моржина, Н. Соколова, О. Чеботарьова, Г. Шинкаренко).

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновки, що на сьогодні не можна соціально-побутові навички асоціювати тільки з різновидами праці: самообслуговуванням, господарсько-побутовою та ручною працею, працею в природі. Реальність сьогодення засвідчує затребуваність виокремлення серед видів СПН актуальних для життя: культури споживацької поведінки, безпеки в довкіллі та інших видів навичок у поєднанні з необхідним формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; соціальної взаємодії з однолітками та дорослими. Позаяк, проведений аналіз спонукає нас до визначення у структурі СПН у контексті компетентнісної та особистісно-зорієнтованої парадигм освіти сутнісних психолого-педагогічних основ їх функціонування: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних.

Втім, незначна низка досліджень у галузі спеціальної освіти та психології присвячена формуванню СПН у дошкільників із ДЦП. Розгляду СПН у контексті трудового виховання й навчання присвячені роботи О. Чеботарьової. Соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП у контексті соціально-перцептивного розвитку проаналізовані в психологічних розвідках І. Омельченко, О. Романенко. Передумови розвитку СПН в умовах змішаного дизонтогенезу при ДЦП та їх формування засобами інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій розкриті в психолого-педагогічних дослідженнях Л. Вознюк, А. Заплатинської, М. Родненко, А. Шевцова. Фізичне виховання як детермінанта розвитку СПН висвітлена в розвідках Н. Кукси, М. Єфименка.

Унаслідок множинних порушень розвиток дітей із ДЦП в аспекті освоєння СПН виявляється складним, тому виникає необхідність не лише у виявленні специфічних проблем формування означених навичок, але й у надійній діагностиці таких порушень і розробці методики комплексної реабілітації цієї категорії дітей.

Таким чином, оскільки порушення психофізичного розвитку цієї категорії дітей характеризуються надскладною клінікою, пошук змісту та методів формування СПН у дошкільників із ДЦП відображає першочергові завдання ортопедагогіки та ортопсихології.

Сучасні фахівці в галузі ортопедагогіки А. Шевцов, Г. Хворова зазначають, що повинен бути затверджений у встановленому порядку алгоритм створення індивідуальної програми медико-психолого-педагогічного реабілітування, невід'ємною складовою якого є формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП; потрібно змінити підхід до міждисциплінарної взаємодії у наскрізному єдиному плануванні роботи кожного фахівця, з регулярним плановим проведенням консилиуму, із врахуванням такого важливого питання як соціально-побутова реабілітація [268, с.281–285].

Міждисциплінарний характер реабілітування дітей із ДЦП чітко усвідомлюють такі класики неврології, як, наприклад, К. Семенова. На її думку, вагомий вплив на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, її становлення як особистості мають полісиндромність та складна етіологія ДЦП. Вони спричиняють багатоаспектність навчально-реабілітаційного процесу, мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу [218, с.43].

На подібних мультидисциплінарних основах соціально-побутового реабілітування дитини з ДЦП наголошує німецький дослідник Губертус фон Фосс. Він зауважує, що такі інтегральні та системні концепції, як методи Петьо і Козьявкіна, – повинні бути співвіднесені з урахуванням вікових особливостей, виду і складності відповідного випадку при ДЦП з традиційними методами лікування за Войтом, Бобат, Кастильо Маралес, ерготерапією, сенсорною

інтеграцією за Jean Ayres, музичною терапією, терапією за Монтесорі та ін. [47, с.5-8; 12-16].

З урахуванням вище викладеного, до основних методів медичної реабілітації та в якості підґрунтя для формування СПН у дітей із ДЦП належать методики В. Козявкіна, К. Семенової, Бобат-терапія, Войта-терапія, класичні методики кінезотерапії, ін'єкції ВоНТА, сенсорна інтеграція.

Подібного комплексного бачення дотримуються В. Мартинюк, В. Панасюк, О. Назар, які зазначають, що у дітей з ДЦП необхідно проводити корекцію не лише рухових порушень, але й супутньої коморбідної симптоматики. Реабілітація повинна бути спрямована на покращення соціальної адаптації дитини в навколишньому середовищі, на покращення самообслуговування, спілкування, дозвілля, забезпечення відвідування освітніх та громадських закладів, підвищення якості життя такої дитини [148, 149].

Українська дослідниця А. Заплатинська розглядає напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції в дошкільників із церебральним паралічем. Автором виокремлено завдання корекційно-реабілітаційних занять із формування сенсорної інтеграції в умовах спеціально створеного середовища сенсорної кімнати. Вирішення окреслених А. Заплатинською завдань сприятиме і формуванню СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП (тобто можна прослідкувати реалізацію програмових завдань, без яких неможливе формування СПН). Серед них формування: тактильного та тактильно-рухового сприймання; кінестетики та кінетики; загальної та дрібної моторики; точності та цілеспрямованості рухів і дії; сенсорно-перцептивної діяльності; графомоторних навичок; зорового сприймання; зорово-рухової координації; слухового сприймання та слухоголосової координації; смакових та нюхових навичок; сприймання простору та часу, вдосконалення просторово-часових орієнтацій; роботи усіх органів відчуття адекватного сприймання явищ і об'єктів оточення; здатності до естетичного сприймання оточення; словникового запасу на основі використання відповідної термінології [75, с.294].

Науковці О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов визначають необхідність глибокого та різнобічного розуміння сучасних світових тенденцій у впровадженні корекційно-розвиткових та реабілітаційних технологій з метою системного моделювання комплексного корекційно-реабілітаційного простору для дошкільників із ДЦП [55, с.134].

Таким чином, формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП передбачає використання особливих форм організації освітнього середовища, яких не потребує дитина з типовим розвитком. Освітні елементи зазначеного середовища передбачають розроблення спеціального корекційного та реабілітаційного змісту, засобів, методів і форм організації навчально-виховного процесу, а також застосування спеціальних знань і навичок учителів-реабілітологів.

Вчені (О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов) описують реабілітаційні технології, апробовані у вітчизняній мережі центрів і установ медико-соціальної реабілітації, які відвідують дошкільники з ДЦП. Автори наголошують на необхідності створення кабінетів соціально-побутової реабілітації [55, с.135].

Однією з технологій, засобами якої стає можливим формування СПН у дошкільників із ДЦП, постає Монтессорі-терапія. Українські дослідниці М. Родненок, Л. Саєнко обґрунтовують теоретико-технологічні основи застосування означеної методики в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з ДЦП.

У своїй науково-практичній розвідці Л. Саєнко визначає розділ із навичок практичного життя найважливішим для дітей із ДЦП. Вона обґрунтовує доцільність підготовки середовища для дітей із ДЦП, зазначаючи при цьому, що його підготовка повною мірою залежить від психофізичних можливостей дитини. Модифікація класичного матеріалу проводиться залежно від типу рухових розладів у дітей [215, ст. 8, 10-11].

Цінними аспектами з питання формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП відзначається дослідження М. Родненок. Складові комплексної

методики нейропсихологічної корекції пізнавальної діяльності дошкільників із дитячим церебральним паралічем у дослідженні М. Родненок сформульовано з урахуванням принципів Монтесорі-педагогіки, що їх трансформовано в Монтесорі-терапевтичній концепції [190, 191].

Однією із ключових технологій, засобами якої стає можливим формування СПН у дошкільників із ДЦП, постає кондуктивна педагогіка А. Петьо (Н. Войцель, М. Круль, А. Петьо, А. Фінк та ін.). Елементи кондуктивної педагогіки – ритмічний намір або ритмічний зачин, надання дитині можливості вибору, застосування допоміжної й альтернативної комунікації дають змогу змоделювати корекційно-розвивальну роботу з дітьми із врахуванням їх потреб та психофізичних можливостей [30, 113, 253, 271].

«Школа рук» у системі кондуктивної педагогіки займає особливе місце, тому що рука виконує особливу роль у процесі розвитку дитини з ДЦП. Від ступеня вправності функції руки залежить успіх у досягненні ортофункції в усіх сферах реалізації дитини, зокрема в соціально-побутовій діяльності. А. Петьо в кінці свого життя зауважив: «Якби я міг почати своє життя знову, я би займався тільки розвитком руки в дітей із ДЦП». Точні рухи долоні руки повністю керуються корою головного мозку. Однак, у дітей із ДЦП рухи рук реалізуються не корою, а спинним мозком, унаслідок чого маємо справу з рефлекторною діяльністю, коли дитина, хапаючи щось, залучає до руху не тільки верхні кінцівки, а все тіло. Корекційно-реабілітаційна діяльність із стимуляції мануальної вправності має на меті активізацію кори головного мозку, що дає можливість виконання задуманих рухів і забезпечує здатність планувати рух та сприяє набуттю функціональної незалежності [22]. Практичні розробки з формування СПН впроваджені за допомогою польських колег в Україні (А. Бойко, Т. Карбишева, М. Круль, Т. Луценко, П. Пауль) містять загальну мету з формування функції руки в позиції сидячи; серії завдань для «Школи рук» у найкращій позиції, яка вдається дитині.

Отже, дослідники обґрунтовують, чому така важлива робота рук у позиції сидячи, тому що діти з ДЦП у ній найбільш вмотивовані бути активними під

час: гри; навчання; миття рук, предметів; прийому їжі; праці. За допомогою захвату і відпускання різних предметів діти навчаються фіксації, пересуванню і набувають рівноваги. Завдяки вправності руки дитина стане здатною: сидіти через вміння захвату щаблів столу чи палички, опанувати власне тіло, навчитися контролю голови, що, у свою чергу, дозволить сформувати вміння зорового спостереження, унаслідок чого розвинеться просторова орієнтація; роздягатися й одягатися; мити руки, обличчя, чистити зуби; самостійно їсти і пити; стояти й пересуватися (на власних ногах, візку, як завгодно); змінювати позицію, наприклад, із сидячої на стоячу, зі стоячої на лежачу; реалізовувати програму навчання в дошкільному закладі і школі на кожному з рівнів.

Позаяк, достатній розвиток функцій верхніх кінцівок є основою формування життєво необхідних СПН і значною мірою забезпечує можливість повноцінної соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство (В. Босих, А. Ванчова, Л. Гриценко, Є. Данілавичюте, Т. Ілляшенко, І. Левченко, О. Мастюкова, А. Обухівська, О. Романенко, Н. Скрипка, А. Смолянінов та ін.). У цьому контексті маємо розглянути дослідження, в яких обґрунтовується роль працетерапії у набутті соціально-побутових компетенцій.

На ефективність працетерапії як засобу відновлення функцій рук у дітей із церебральним паралічем указано в численних наукових працях (Г. Айзиков, Л. Бадалян, М. Жуховицький, Н. Кукса, О. Мастюкова, К. Семенова та ін.) [10, 119, 120, 154, 218].

Українська дослідниця Н. Кукса висвітлює організаційно-методичні особливості та можливості працетерапії як засобу відновлення функцій рук у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу. Розроблена автором програма працетерапії для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу реалізується за напрямками: самообслуговування; соціально-побутова орієнтація; творчо-продуктивні види діяльності; елементарні трудові операції; тематичні ігри-маніпуляції з предметами для розвитку дрібної моторики [120, с.149].

У процесі занять із формування чи удосконалення навичок самообслуговування Н. Кукса пропонує приділяти увагу таким здатностям: прийому їжі; вдягання-роздягання; особистої гігієни [120, с.151]. Окрім самообслуговування, дослідниця наполягає на формуванні навичок побутової орієнтації, які сприяють набуттю самостійності дитини у повсякденному житті. Цей напрям працетерапії передбачає навчання дитини: користування побутовими приладами; виконання повсякденної домашньої роботи [120, с.153].

Однак, вважаємо за необхідне доповнити цей напрям працетерапії навчанням дитини: користуватися віконно-дверними ручками; сантехнічними приладами; маніпуляційними дошками вишивання, зважаючи на дослідження вчених, а саме щодо порушення моторики рук, що спостерігається при всіх формах ДЦП та виявляється у затримці тонких диференційованих рухів, слабкості дрібних м'язів, дискоординації рухів кисті та пальців рук (Л. Бадалян, І. Левченко, О. Приходько, К. Семенова).

Адже, особливо виразно недостатність дрібної моторики в дітей із церебральними паралічами виявляється в дошкільному віці, коли дитина починає засвоювати більш складноорганізовані рухові навички, що пов'язані з предметно-практичною діяльністю та набуттям СПН.

Одним із ефективних методів формування СПН у дошкільників із ДЦП низка науковців (А. Шевцов, Р. О'Reilly, А. Turner, Е. Wilson) вважає окупаціональну терапію (occupational therapy) чи ерготерапію. У відповідності з практикою різних країн цей реабілітаційний інструмент відносять до класу, так званих, інтегральних реабілітаційних технологій (складних та мультидисциплінарних) [264, 284, 288, 291]. Ерготерапія виникла шляхом інтеграції медицини, спеціальної педагогіки, андрогогіки, спеціальної психології, соціальної роботи й інших гуманітарних та антропологічних наук.

Окупаціональна терапія (ОТ) – у буквальному перекладі «занятійна терапія» або «лікування заняттями, зайнятістю» – технологія реабілітування дітей із ДЦП через певний набір занять із метою відновлення в них максимального рівня функцій та незалежності у всіх аспектах життя. Ця

активна реабілітаційна технологія приводить до відновлення та збереження здоров'я, повернення дитини до нормального соціального та побутового функціонування, інтеграції її в суспільство [264, с.413].

Таким чином, зазначена реабілітаційна технологія крім лікувально-медичної складової послуговується психолого-педагогічними інструментами для відпрацювання в дитини з церебральним паралічем соціальних навичок, здійснення соціально-побутової адаптації, сприяє пристосуванню до життя, відпрацюванню нових мотиваційно-потребових спонук та формуванню ціннісного ставлення до соціуму та побуту.

У сучасній особистісно орієнтованій освітній парадигмі формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП розглядається в контексті освоєння незалежного способу життя і набуття соціальних компетенцій, що є основою ефективної інтеграції зазначеної групи осіб у загальноосвітній простір (Е. Данілавічутє, О. Наумов, Н. Климон, А. Лаврентьева, І. Омельченко, О. Романенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). У контексті цих освітніх позицій важливим є освоєння дітьми знань, навичок, стереотипів поведінки, норм і правил, що забезпечують їх повну участь у стандартних формах соціальної взаємодії й комунікації. Важливими є деонтологічні взаємини – взаємний емоційний контакт, спільні дії, поведінковий зв'язок, що формується у процесі занять між фахівцем-реабілітологом та дітьми.

Позаяк, особливої важливості при формуванні СПН набуває зміщення фокусу уваги в корекційно-розвивальній роботі з практичних побутових компетенцій на набуття соціальних здатностей. Соціальна компетенція в дошкільному віці включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватися з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах. Педагоги і психологи розглядають соціальні навички як необхідну умову для досягнення емоційного комфорту особистості.

Формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП не можливе без врахування структури порушення, що має місце при церебральних паралічах. У

спеціальній освіті та психології принципове значення має повнота уявлень про механізми порушень нервово-психічного розвитку, у відповідності з якими ми визначатимемо підходи до формування СПН у дошкільників із церебральними паралічами.

У численних працях (В. Бронніков, Є. Вассерман, Е. Каліжнюк, І. Левченко, І. Мамайчук, К. Семенова та ін.) представлені особливості вищих психічних функцій у дітей із церебральними паралічами. Причини дефіцитарного розвитку пов'язують із дефектом аналізаторних систем (перш за все рухового аналізатора у поєднанні з мозаїчним ураженням мозку).

За даними Е. Каліжнюк, М. Мастюкової, І. Шевченко, А. Московкіної, І. Смирнової, у дітей із ДЦП відмічається емоційно-вольова нестійкість, сенситивність, фрустрованість, підвищена тривожність, психоастенія, прагнення до обмеження соціальних контактів і страхи, що пов'язані з переміщенням і спілкуванням.

Сутнісна роль соціальної складової СПН у дошкільників із ДЦП розкривається в наукових пошуках, спрямованих на вивчення особливостей соціальної взаємодії дошкільників із ДЦП як суб'єктів спілкування у предметно-практичній діяльності (І. Омельченко, О. Романенко).

У роботі О. Романенко виокремлено групу чинників, які негативно впливають на формування соціально-перцептивного передбачення в дітей із ДЦП: труднощі уявлень про розгортання подій у часовій перспективі, визначення їх вузлових і типових рис; специфічність розуміння ситуації соціальної взаємодії; наявність особистісних установок невпевненості, залежності, малоцінності; невміння планувати власну діяльність; включення захисних механізмів витіснення та проєкції; недостатня узгодженість уявлень про події майбутнього з минулим та теперішнім [192].

Забезпечити безперервний процес взаємодії індивіда із ДЦП у полікультурному просторі, що представлений сферами культури та соціуму у ході формування СПН, допоможуть дослідження вчених Н. Джонсон-Мартін, М. Аттерієр, К. Дженс, Б. Хаккер. Досліджуючи соціальні та комунікативно-

мовленнєві навички як ресурс орієнтування дітей із ДЦП у комунікативній ситуації, пов'язаній із сферою побуту, вони пропонують адаптацію процедур для зазначеної категорії дітей.

Аналіз та узагальнення загальної та спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що емоційно-ціннісний розвиток дитини – надзвичайно важлива складова процесу формування її особистості. Особлива роль цього аспекту розвитку підтверджується не лише авторитетними дослідженнями зарубіжних та вітчизняних дослідників дитинства (А. Валлона, П. Лавренєс, В. Мухіної, О. Кононко та інших), а також означенням нової емоційно-ціннісної складової розвитку сучасної дитини у програмних документах. Вченою Л. Ханзерук розкриті наукові підходи до емоційно-ціннісного розвитку дошкільників із дитячими церебральними паралічами, а також рекомендується програмовий зміст щодо реалізації означеної лінії розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів і родини [256, с.263-274]. Програмний матеріал з емоційного та соціально-особистісного розвитку дошкільників із ДЦП спрямовує педагога-реабілітолога на формування мотиваційно-ціннісного складника в структурі СПН, зокрема різних мотивів: пізнавальних та суспільних; сукупності потреб: вітальних; духовних, культурних, інтелектуальних; ціннісне ставлення до рідної домівки, сімейних реліквій, власних речей, результатів людської праці, рукотворних виробів.

Зроблений аналіз останніх наукових досліджень із проблеми формування СПН свідчить про наступне: існуючі дослідження і практичні розробки Н. Климон щодо формування СПН зумовлені необхідністю розроблення спеціальної системи ігор із формування СПН у дітей віком від 3 до 6 років з інтелектуальним розвитком у нормі, що мають рухові порушення в області ручної моторики. Практичні рекомендації для дітей, що мають рухові порушення лише в області ручної моторики, не завжди можуть бути повністю використані в корекційній роботі з усім контингентом дітей із ДЦП. Вченою розроблена класифікація ігрових посібників для розвитку дрібної моторики в дітей із порушеннями ручної моторики, за їх призначенням і ступенем

зростання складності корекційно-розвивальних вправ, а також для розвитку СПН (навичок із догляду за собою, що відносяться до харчування, ручної праці, прибирання приміщення) і за мірою їх виконання [90].

Одним із сучасних досліджень, що має стосунок до формування СПН у дітей із ДЦП, є робота О. Наумова. Вчений констатує, що на сьогоднішній день практично немає програми навчання соціально-побутовим навичкам дітей із ДЦП, де б приділялась належна увага всім аспектам даного порушення. Розроблена ним програма включає в себе навчання 21 життєво важливій навичці із врахуванням як рухових (еластичність, паралічі, парези, контрактури, діючі тонічні рефлекси), так і інтелектуальних порушень у дітей із ДЦП (різні форми олігофренії, затримка психічного розвитку). Автор зупиняється на методиці навчання кожної соціально-побутової навички, яка повинна включати в себе: проведення підготовчих заходів загального характеру (вправи з розвитку дрібної моторики, вправи з усунення тонічних рефлексів); проведення підготовчих вправ, необхідних при формуванні конкретної навички (формування і відпрацювання захватів предметів, рухів, необхідних при виконанні даної навички); образне описання плану дій на основі структурно-змістовного аналізу навички, промовляння послідовності дій та ін.); підбір необхідних для виконання СПН допоміжних засобів і пояснення їх необхідності; специфіка навчання навичці дитини з відносно збереженим інтелектом і переважаючими руховими порушеннями; підбір спеціальних педагогічних прийомів і засобів навчання навичці дитини з мінімальними руховими і переважаючими інтелектуальними порушеннями; опис специфічних особливостей навчання навичці дитини із важкими руховими та інтелектуальними порушеннями; рекомендації з втілення розученої навички [160].

Таким чином, запропонована методика дозволяє достатньо ефективно навчати навичкам дітей із ДЦП будь-якої спастичної форми, так як в ній застосовується діагностико-прогностичний індивідуальний підхід, що дозволяє не тільки виявляти особливості, але й розробляти на цій основі специфічну

програму навчання навичкам, прогножуючи, таким чином, майбутній розвиток дитини.

Виходячи з вище проаналізованих досліджень та змісту навчально-методичного забезпечення з формування СПН у дошкільників із типовим розвитком та з ДЦП, можемо зробити наступні висновки. По-перше, психолого-педагогічний аналіз теорії і методики формування СПН в умовах дитячого церебрального паралічу актуалізує необхідність виділення у їх структурі: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних складників, що набувають чітких обрисів в умовах компетентнісної та особистісно-орієнтованої парадигм сучасної дошкільної освіти. По-друге, аналіз спеціальних розвідок, що сфокусовані на теоретико-методичних аспектах специфіки розвитку та формування СПН в умовах ДЦП, засвідчують необхідність імплементації міждисциплінарного підходу, в межах якого постає закономірним упровадження в корекційно-реабілітаційний процес елементів інтегральних технологій (сенсорної інтеграції, методики М. Монтесорі, кондуктивної педагогіки А. Петью, ерготерапії). По-третє, міждисциплінарний вимір проблеми вимагає її розв'язання через паритетне представлення у структурі СПН як соціальної складової, пов'язаної зі сферою соціуму, так і побутової, що корелює зі сферою традиційно-побутової культури.

1.3 Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Корекційній педагогіці, як будь-якій іншій науці, притаманна власна система взаємопов'язаних ідей, принципів і понять. Очевидно, що цілісність такого поняття, як «соціально-побутові навички», може бути розкрита лише на основі змістового та методологічного потенціалу категорій, завдяки яким в сучасній педагогічній науці стає можливим аналіз терміносистеми формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП.

У цьому контексті вважаємо за необхідне виділити та визначити три групи термінів (див. табл. 1.1): перша група – терміни, що характеризують

теоретико-методологічні аспекти формування СПН; друга група – терміни, що розкривають структурно-компонентну сутність конструкту СПН; третя група – терміни, що окреслюють технологічні аспекти формування СПН.

До першої групи термінів ми включили поняття: парадигма, парадигма освіти: особистісно зорієнтована парадигма; науковий підхід, поліпідхідність: міждисциплінарний (інтердисциплінарний), системний, діяльнісний, компетентнісний, суб'єктний наукові підходи.

Таблиця 1.1

Терміносистема формування СПН у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем

<i>Терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування СПН</i>	<i>Терміни, що розкривають структурно-компонентну сутність конструкта СПН</i>	<i>Терміни, що окреслюють технологічні аспекти формування СПН</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Парадигма, парадигма освіти, особистісно зорієнтована парадигма; • науковий підхід: міждисциплінарний, системний, діяльнісний, компетентнісний і суб'єктний наукові підходи. 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціально-побутова навичка, таксономія видів СПН; таксони: побутові навички, спільний клас соціальних навичок і макроклас «соціально-побутові навички», конструкт «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП». 	<ul style="list-style-type: none"> • Технологічний підхід, педагогічна технологія, технологія формування СПН; • методи (кондуктивної педагогіки Петьо, Монтессорі-терапія, окупаціональна терапія та інші методи) та організаційні форми (групові, підгрупові та індивідуальні) формування СПН; • спеціально створене корекційно-розвивальне середовище.

До другої групи термінів ми залучили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів СПН, таксони: соціальні навички, побутові навички і спільний макроклас: соціально-побутові навички.

До третьої групи термінів ми ввели поняття: технологічний підхід, технологія, технологія формування СПН; методи та організаційні форми формування СПН; спеціально створене корекційно-розвивальне середовище.

Інтеграція визначених вище термінів в єдине «термінологічне поле» надає нам унікальну можливість не тільки показати взаємозв'язок педагогічної лексики з термінологією інших наук, але й створити єдині педагогічні координати для всіх суб'єктів дошкільного освітнього простору, які супроводжують дітей із ДЦП у напрямі формування зазначених навичок.

1.3.1 Науково-теоретичні підходи до формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Корекційна педагогіка почала формувати новий концептуальний і категорійно-понятійний базис, який піднімає її на рівень викликів ХХІ століття в освітологічному та антропоцентричному аспектах. Позаяк, саме тому особливої уваги заслуговує розгляд категорії «парадигма».

У науковому світі наукознавчу категорію «парадигма» наділяють вищим методологічним статусом. Парадигма (від грецьк. paradeigma – приклад, модель, зразок) – це, по-перше, поняття, що використовується в античній і середньовічній філософії для характеристики взаємовідношення духовного і реального світу; по-друге, теорія (або модель постановки проблем), прийнята в якості зразка для розв'язання дослідницьких завдань [252, с. 445].

Завдяки працям дослідників (А. Вербицький, Г. Зборовський, О. Кошелева, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Пилиповський, В. Пуляєв, Ю. Фокін, Є. Ямбург) парадигма отримала статус наукової категорії, що дозволяє визначати генезис багатьох педагогічних явищ і процесів, виявляти тенденції, напрямки прирощення і концептуалізації педагогічного знання, обирати форму постановки та вирішення проблем виховання і навчання дітей.

Виходячи з вище зазначеного, у руслі нашого наукового пошуку вважаємо закономірним застосування положень особистісно зорієнтованої

освітньої парадигми як концептуальної основи формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Одним із ключових напрямів корекційно-реабілітаційної роботи в умовах центрів соціальної реабілітації, які відвідують дошкільники з ДЦП, є формування СПН. Керуючись системною розробкою парадигмальності в освіті Н. Агапової, спробуємо намітити основні положення використання даної методології у формуванні СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП: не існує якоїсь єдиної «самої правильної» парадигми освіти – одночасне співіснування ряду парадигм і моделей являється характерною ознакою сучасної освіти, складовою якої є процес формування СПН.

Таким чином, у руслі однієї парадигми можуть співіснувати та розвиватися різноманітні моделі формування СПН в єдиному освітньому просторі [3, с. 312].

Компетентнісний підхід нині стає ключовим принципом освіти саме тому, що в умовах високого динамізму цивілізаційних змін, що нині мають місце, компетенції соціального суб'єкта (людини) стають вирішальною умовою існування як суспільства, так і самої людини. Сучасна парадигма освіти – особистісно зорієнтована, має бути доповнена міждисциплінарним, системним, діяльнісним, компетентнісним та суб'єктним науковими підходами, вона стає гнучкою системою, яка може переналаштовуватися та включає багатоманітність моделей, що формуються (проектуються) на основі компетенцій і потенцій суб'єкта.

Дати орієнтир у реалізації завдань формування СПН у дошкільників покликаний Базовий компонент дошкільної освіти (далі БКДО), який орієнтує вихователя й вчителя-реабілітолога в підготовці дитини з ДЦП до життя в суспільстві. БКДО розроблений у руслі сучасних освітніх тенденцій (особистісно орієнтованої парадигми та компетентнісного підходу) і покликаний сприяти повноцінній реалізації особистості дитини-дошкільника. Завдання з формування СПН у змісті БКДО представлені в межах двох освітніх ліній: «Дитина в соціумі», що репрезентована соціально-комунікативною

компетенцією, і освітньої лінії «Дитина у світі культури», що висвітлюється через набуття дитиною предметно-практичної компетенції. Освітня лінія БКДО «Дитина у світі культури» націлює на досягнення дитиною предметно-практичної компетенції як результату освітньої роботи. Вона передбачає сформованість у дошкільника елементарної обізнаності з працею дорослих, інтересу і поваги до професій, ціннісного ставлення до результатів людської праці, бажання долучитися до посильної предметно-практичної діяльності й творчого ставлення до неї, базових умінь та навичок у різних видах праці тощо. Концептуально ваговою є позиція БКДО щодо реалізації завдань освітньої лінії «Дитина в соціумі», а саме, положення про те, що взаємодія дитини із соціальною дійсністю (у нашому випадку – дійсністю, пов'язаною з побутом) задовольняє дві важливі потреби її саморозвитку: по-перше, потребу в самореалізації – вираженні та ствердженні себе серед інших людей; по-друге, потребу «вписатися» в соціальну дійсність, знайти своє місце [12, с 13-15; 18-21].

Центр соціальної реабілітації не уявляється, на наш погляд, без реалізації в ньому особистісно орієнтованої парадигми. Сьогодні акцент при проектуванні дошкільних стандартів зміщується на забезпечення особистісного розвитку, який досягається у ході діяльності. В якості одного із таких особистісних результатів виступає формування СПН як цільової установки особистості.

Особистісно орієнтований підхід – це підхід до дитини як цілісної особистості з урахуванням всієї складності її діагнозу та індивідуальних особливостей. У процесі формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП ми враховуємо не будь-яку окрему функцію або ізольоване психічне явище у дитини, а особистість у цілому. Як показує практика, цей підхід, на жаль, не завжди враховується у процесі групових занять. При використанні різноманітних прийомів корекційного впливу на дошкільника з ДЦП учитель-реабілітолог не повинен оперувати такими поняттями, як узагальнена вікова норма.

Виходячи з вище окресленого, вважаємо за необхідне застосовувати положення особистісно зорієнтованої парадигми освіти та ідею компетентнісного підходу, оскільки вони нерозривно пов'язані.

У межах дослідження з формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП ми плануємо реалізувати засадничі ідеї таких наукових підходів – *міждисциплінарного, особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного.*

Корекційно-розвивальна робота щодо формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП будується на основі *міждисциплінарного підходу.* Основу окресленого підходу становить синтез знань у галузі дошкільної, соціальної та корекційної педагогіки, спеціальної, вікової психології, реабілітології. Дослідження щодо формування СПН ґрунтується на науково-практичних даних про процеси формування діяльності осіб із церебральним паралічем в умовах організованої та групової корекційної роботи з використанням спеціальних методів, засобів і прийомів навчання й виховання дітей дошкільного віку із ДЦП.

Проведений аналіз змісту поняття «соціально-побутові навички» в інтердисциплінарному дискурсі засвідчив важливість кожної з них: логічної і комбінаторної семантики, соціології й культурології, психології й педагогіки, реабілітології.

Комбінаторика тлумачить словосполучення як з'єднання слів: «соціальні», «побутові» та «навички». Культурологія та соціологія визначають трудотерапевтичні технології як процес засвоєння соціальних дій у символічній взаємодії з освоєнням 3 видів культур: навчання, догляду та культури однолітків із підготовкою дошкільників із ДЦП до міжкультурної взаємодії на підставі досягнення толерантного ставлення до Іншого в просторі культури (традиційно-побутової).

Педагогіка та психологія вказують на формування СПН шляхом інтеграції складових БКДО в напрямі розвитку соціально-комунікативної і предметно-практичної компетенцій через планомірне залучення до різних видів

трудової діяльності у взаємодії з дорослими та однолітками й шляхом адаптації процедури для дітей із порушенням локомоторних функцій.

Реабілітологія визначає зміст поняття «соціально-побутові навички» як врахування анатомічного дефекту, рухових обмежень та застосування елементів інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій: кондуктивної педагогіки Петью, Монтессорі-терапії, окупаціональної терапії (ерготерапії).

Ідеї *системного підходу* мають стати предметом спеціального теоретичного аналізу, оскільки сучасна наука звертається до вивчення все більш і більш складних систем. Суттєвий вплив на розвиток системного підходу здійснили дослідження учених, серед яких можна назвати Б. Ананьєва, П. Анохіна, В. Барабанщикова, І. Блауберга, Д. Гвішлані, В. Зінченка, В. Кузьміна, Б. Ломова, Л. Виготського, О. Лурію, С. Рубінштейна, В. Садовського, Е. Юдіна.

На сучасному рівні розвитку наукової думки система розуміється як «сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним (тобто взаємодіють) і утворюють сповна відповідну цілісність» [5, с. 9].

Для дослідження питання формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП ми використовуємо одну з головних тез системного підходу, а саме, усвідомлення не тільки множинності зв'язків об'єкта, який вивчається, але й багатоманітність типів цих зв'язків.

Здійснюючи системне дослідження, об'єктом якого є процес формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, а предметом – методичне забезпечення формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, будемо виходити з того, що об'єкт дослідження являє собою систему і його системні характеристики виражатимуться в результатах дослідження.

Відтак, системний підхід у межах дослідження СПН у дошкільників із ДЦП повинен бути відображеним через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку, на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексєєв, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, Б. Ломов, О. Лурія, С. Рубінштейн і

ін.) в межах розробленої технології формування СПН. Розробка ефективної педагогічної технології формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП можлива в процесі реалізації системного підходу, спрямованого на виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей дитини з ДЦП і їх використання в роботі педагогів-реабілітологів і батьків.

Діяльнісний підхід (В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) забезпечує ознайомлення дітей із ДЦП з істотними властивостями об'єктів довкілля (побуту), трансформованими в узагальнені процесуальні уявлення, з якими в подальшому реабілітаційному процесі будуть пов'язуватися дії дитини, які перетворюються в соціально-побутову навичку. Якби в основі структурування змісту дошкільної освіти лежали види діяльності, це засвідчило б пріоритет діяльнісного, а не особистісно орієнтованого підходу. Згідно з концепцією БКДО (А. Богуш, Н. Баглаєва, Е. Белкіна, Н. Гавриш, Н. Глухова, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Т. Поніманська) точкою відліку в освітній роботі є дитина, а діяльність є контекстом, умовою її розвитку [96, с. 46]. Особистість проявляє себе та формується в процесі діяльності. Корекційно-розвивальна робота з формування СПН повинна будуватися не як просте тренування умінь дитини, не як окремі вправи із вдосконалення навичок, а як цілісна осмислена діяльність, яка органічно вписується в систему повсякденних життєвих відносин дитини в соціумі. Процес формування СПН має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності. Оскільки йдеться про дитину дошкільного віку з ДЦП – то в контексті ігрової діяльності. Варто орієнтуватися не тільки на провідний вид діяльності дитини, але й на той, який є особистісно значущим для неї [270].

Компетентнісний підхід (А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко та ін.) передбачає використання дітьми здобутих знань для розв'язання практичних завдань.

Якщо за діяльнісного підходу практична діяльність, під час якої формуються соціально-побутові навички, є засобом формування знань і уявлень, то за компетентнісного – навпаки – здобуті знання стають засобом

досягнення практичної мети, тобто зміни навколишньої дійсності. Інтеграція підходів дозволяє об'єднати здобуті знання в цілісну картину. Коли йдеться про компетентність, маємо на увазі не тільки знання дитини, а й досвід у цілому – суб'єктивні уявлення особистості про життя не стільки пізнавального, скільки побутового плану, її емоційні переживання, практичні враження, звички, прояви тих чи інших відчуттів [96, с. 163].

Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. У нашому випадку формування СПН. Під компетенцією розуміють сферу діяльності, яка має значення для ефективного формування СПН загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й інші важливі якості.

Базовий компонент дошкільної освіти як державний освітній стандарт орієнтує педагогів на цілісний загальний розвиток дитини, акцентує їхню увагу на забезпеченні фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, на розвитку «особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації, емоційної сприйнятливості, формування навичок практичного життя та сприяння розвитку індивідуальності дитини» відповідно до її вікових можливостей на основі компетентнісного підходу. Представленість освітніх ліній БКДО у формуванні СПН у дошкільників із ДЦП окреслено на рис. 1.2.

Будь-яке самостійно виконане дитиною практичне завдання є першим випробуванням сил, що мотивується значенням його результату як для самої дитини, так і для її найближчого і більш віддаленого соціального оточення (рідних, друзів, сусідів тощо), і дає усвідомлення взаємин відповідальної взаємозалежності.

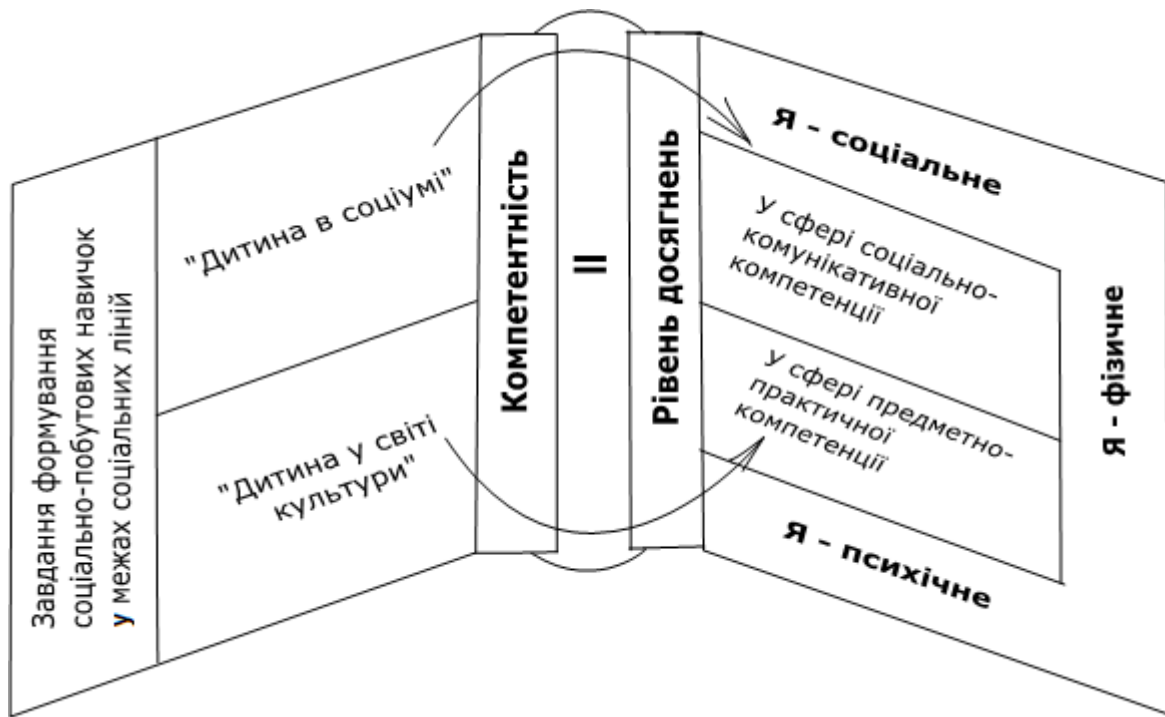


Рис. 1.2. Представленість освітніх ліній БКДО у формуванні СПН в дошкільників із ДЦП

Цим зумовлено й використання в сучасній педагогічній лексиці термінів предметно-практична діяльність, предметно-практична компетенція/компетентність як більш адекватних для характеристики дошкільного віку, а тому про трудову діяльність, працю, трудове виховання говоримо із значною часткою умовності [59, с. 23].

А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко описують показники компетентності дошкільника по кожній із трьох субсфер («Я – фізичне», «Я – психічне» та «Я – соціальне»), з яких складається цілісне уявлення про компетентність дошкільника у сфері життєдіяльності «Я – сам» та загальної життєвої компетентності, зокрема предметно-практичної. Адже формування СПН неможливе без вирішення навчально-виховних проблем, пов'язаних із тілом дитини («Я – фізичне»), проблемами її душевного розвитку («Я – психічне»), готовність дошкільника йти назустріч іншим («Я – соціальне»).

Досвід дитини з ДЦП варто збагачувати, пропонуючи їй для розв'язання різні творчі та проблемні завдання, ставлячи в ситуацію, коли виникає

необхідність прийняття рішення. Індивідуальний досвід необхідно брати до уваги, рахуватися з ним, співвідносячи з ним навчально-методичний матеріал, який пропонується в освітньому процесі.

Суб'єкт – діяльнісна концепція – люди та їх психіка формуються і розвиваються, передусім, шляхом практичної діяльності. Людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі своєї діяльності, спілкування та у інших видах активності.

Суб'єктність дитини виявляється в здатності поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально. Втрата дитиною властивості суб'єкта позбавляє її сенсу буття, адже потреба виявити, показати себе, самоствердитися, реалізувати свій потенціал – одна з провідних людських потреб, що обов'язково має задовольнятися. Звідси важливість *суб'єктного підходу*.

Розвиток дитини як особистості означає становлення впродовж дошкільного дитинства особливої форми цілісності – «єдиномножинності», яка включає чотири форми суб'єктивності: дошкільник як суб'єкт вітального ставлення; дошкільник як суб'єкт предметного ставлення; дошкільник як суб'єкт спілкування; дошкільник як суб'єкт самосвідомості [96].

Розвиваючись як особистість, дошкільник функціонує як носій фізичного і душевно-духовного начал; як активний суб'єкт поведінки та діяльності; як зацікавлений партнер спілкування; як носій самосвідомості, індивідуального початку.

Отже, дошкільник із ДЦП формує і розвиває свою власну природу, привласнює та створює предмети культури, «обростає» колом значущих для нього людей, проявляє себе перед ними та самим собою. Виходячи з вищезазначеного, можна прослідкувати поєднання положень всіх підходів у формуванні СПН, що забезпечує розвиток у дитини самоактивності; самопокладання; відповідальності; здатності самовизначатися в життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до природи, рукотворного світу, людей і до самої себе [96].

Виходячи з теоретичного аналізу сучасних парадигм та наукових підходів, можна констатувати, що фактично жодна парадигма не може бути ілюмінована з освітнього процесу, адже кожна має базові позиції, які варто враховувати в процесі формування СПН у дошкільників із ДЦП.

1.3.2 Структурно-компонентний аналіз соціально-побутових навичок у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем

До другої групи термінів ми включили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів СПН (таксони: побутові навички, спільний клас соціальних навичок і макроклас «соціально-побутові навички»), конструкт «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП». Соціально-побутові навички у нашому дослідженні розглядатимуться як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому та безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються побуту, в поєднанні з умінням управляти своїми рухами і побудови системи взаємодії дошкільників із ДЦП із дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до самопідтримки.

Таксономія (від грец. – побудова, порядок, розміщення і закон) – сукупність принципів і правил класифікації лінгвістичних об'єктів (мов і мовних одиниць), а також сама ця класифікація. Поняття «таксономія» запозичене з біології, де таксономія розглядається (із середини ХХ ст.) як розділ систематики; в лінгвістиці поки нема суворого розмежування таксономії і систематики, і остання звичайно включається у зміст поняття таксономія й на тій основі, що систематизація досліджуваних об'єктів – онтологічний результат таксономії. У суворому змісті таксономія передбачає класифікацію, що відтворює ієрархічну організацію системи об'єктів.

У структурі самої таксономії це виражається в ієрархії таксономічних рангів (категорій), пов'язаних відношенням послідовного включення від нижчого рангу до вищого; кожному рангу в таксономії відповідає клас об'єктів (таксон), що характеризується відповідним ступенем узагальненості. Наприклад, за традиційною класифікацією, гігієнічні навички з дотримання

чистоти тіла, навички культури харчування, навички охайної та обережної поведінки з речами особистого користування, навички підтримання порядку в навколишньому середовищі, навички культурної поведінки та позитивних взаємовідносин складають об'єм змісту побутових навичок у дошкільному дитинстві, які, в свою чергу, включаються в більш спільний клас соціальних навичок. А останній входить у макроклас соціально-побутових. Це приклад ієрархічної таксономії.

Використання локальних ознак дає іншу таксономію (незалежність цих приватних таксономій термінологічно підкреслюється). Наприклад, у систематиці, де основні таксони модальної таксономії названі серіями, а локальної, тобто за місцем утворення, таксономії названі групами. Лінгвістична систематика будується на перетині декількох таксономій, тобто як багатомірна класифікація. Представлену структуру таксономії СПН див. на рис. 1.3.

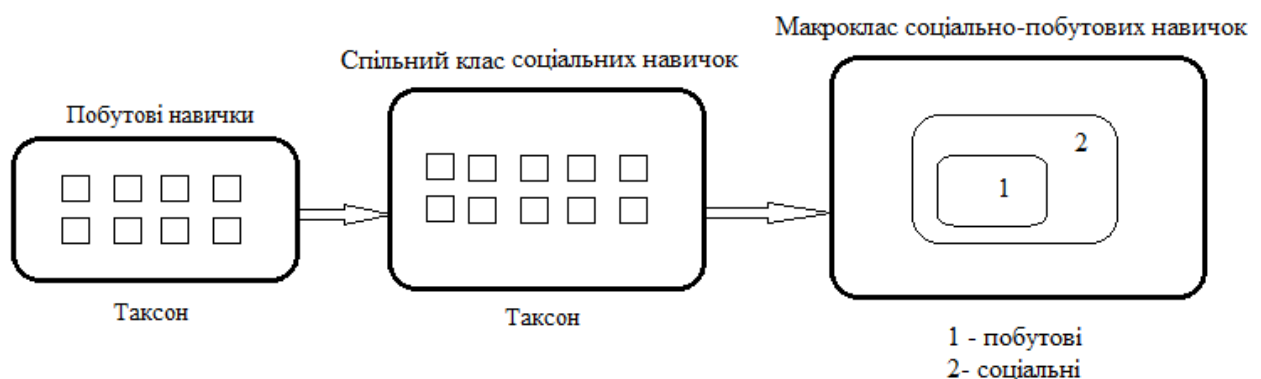


Рис.1.3. Структура таксономії СПН (ієрархія таксономічних рангів категорій)

Таксон «побутові навички»: практичні навички в доступних видах діяльності; навички пов'язані із секретами кухні (самостійне сервірування столу, купівля продуктів та прикрашання страв та ін.); навички економного ведення домашнього господарства; культурно-гігієнічні навички, здорового способу життя, загально-гігієнічні навички; навички безпечного користування предметами побуту (посуд, побутова техніка, інструменти);

навички поводження дитини з різними речовинами, у тому числі з лікарськими препаратами, миючими засобами, а також із дрібними предметами, які за невмілого користування становлять загрозу для життя дитини; формування навичок користування предметами, речами, уміння правильно взаємодіяти зі світом речей, предметів, матеріалів, серед яких зустрічаються і небезпечні (досвід безпечної взаємодії з доквіллям).

Таксон «спільний клас соціальних навичок»: формування навичок культури поведінки в побуті; культури людських бажань (засвоюють правила запрошення гостей, їх зустрічі, поведінки за столом); навички поведінки з незнайомими людьми, в різних побутових ситуаціях; здобуття навичок соціокультурної взаємодії один з одним, формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; необхідні навички соціальної взаємодії з однолітками та дорослими (уміння співпрацювати; готовність спілкуватись з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватись у новій групі, колективі, в незнайомих умовах; навички культури праці (секція «культура оселі»); навички української побутової культури; формування навичок адекватної соціальної поведінки, розвиток осмислення дітьми різних правил, обмежень, приписів, неписаних законів у різних ситуаціях соціальної взаємодії і поведінки в означених ситуаціях; розвиток широкого кола соціальних навичок, необхідних для життя у міському середовищі (здійснення нескладних покупок у супермаркеті, в продуктовій палатці або невеликому магазині; ситуація, коли необхідно запитати дорогу до потрібного місця у незнайомої людини; ситуація, коли потрібно вийти із заповненого людьми автобуса або вагона метро нікого не штовхаючи, а запитуючи дозволу; уявлення про соціальні події та навички пов'язані із ними – у сфері традиційно-побутової культури); навички пов'язані із соціальними стосунками осіб чоловічої і жіночої статі; прищеплення навичок культури споживання.

Макроклас «соціально-побутові навички». На цьому рівні обидві групи навичок не просто механічно поєднуються в єдине ціле, а взаємодіють між собою, взаємодетермінують і доповнюють одна одну.

Щоб дослідити макроклас СПН, потрібно виділити в навичці як структурному цілому основні складники (компоненти). У структурі будь-якої діяльності чи системи мають міститися певні компоненти. Визначимо компоненти дослідження, а в майбутньому і формування СПН у дошкільників із ДЦП. Якщо розглядати навички відповідно компетентнісного підходу, в їх структурі можна виокремити набір компетентностей (ставлень, знань, умінь), котрими мають оволодіти дошкільники з ДЦП. На думку Г. Селевка [216], компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючої трансляції знань і формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність дитини до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційного насиченого простору. Суголосні нашим поглядам твердження В. Химинець, яка вважає, що компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в дітей здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних життєвих та побутових ситуаціях.

У зв'язку з цим, з метою структурно-компонентного аналізу СПН у дошкільників із ДЦП вважаємо за необхідне звернутися до методологічної процедури конструктивізації.

Конструкт «соціально-побутові навички дітей дошкільного віку з ДЦП». Конструкт – це уможливлена побудова, що вводиться у контексті нашого дослідження як перехідна форма від теоретичного знання до емпіричного. Конструкт «соціально-побутові навички дітей дошкільного віку з ДЦП» виконує в нашому дослідженні функції концептуальної схеми та є умовою синтезу та узагальнення різних уявлень про досліджуваний об'єкт. Дослідники

В. Абушенко та В. Швирьов зауважують, що у соціальних науках в аналогічному значенні використовується поняття операціональних визначень, тобто по суті інструментів, що дозволяють перейти від концептуальних схем до емпіричних, які спостерігаються, вимірюються та інтерпретуються [2].

Позаяк, конструкт «соціально-побутові навички дітей дошкільного віку з ДЦП» виділений нами завдяки чотирьом критеріям: 1) мотиваційно-ціннісному (мотиваційно-ціннісний компонент); 2) когнітивному (когнітивний компонент); 3) праксеологічному (праксеологічний компонент); 4) соціокультурному (соціокультурний компонент) (див рис. 1.4). Параметри (це мотиви, потреби, ціннісне ставлення; знання, що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками; уміння, що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками, адаптація (соціально-середовищна, соціокультурна та міжкультурна). Показники (це володіння, уміння, розуміння, оперування поняттям, усвідомлення, вибір, готовність та ін.). Згідно з таким баченням, (В. Слободчикова та Є. Ісаєва) підґрунтям навички є вміння. У сучасних умовах відповідно компетентнісного підходу навички мають сприяти розвитку здатності діяти в різних життєвих та побутових ситуаціях і сприяти набуттю життєвої компетентності.

Розглянемо сутність виокремлених компонентів формування СПН у дошкільників із ДЦП.

Мотиваційно-ціннісний компонент – це сукупність *мотивів*: пізнавальних та суспільних, спрямованих на освоєння СПН та предметно-практичну діяльність; *потреб* (вітальних – у їжі, одязі, житлі, підтриманні здоров'я; духовних, культурних і інтелектуальних); а також *ціннісне ставлення* дошкільника до: рідної домівки; сімейних реліквій, отриманих у спадщину; власних речей та іграшок; результатів людської праці (розуміння її необхідності та мотивації, зв'язок із життєвими потребами, станом здоров'я); до рукотворних виробів (власних та інших дітей) [12].

Когнітивний компонент – це система знань та уявлень, спрямована на оволодіння соціально-побутовими навичками та предметно-практичну

діяльність (оперування поняттям «житло»), уявлення про традиційне українське житло; розрізнення інтер'єрів міської квартири та сільської оселі; розуміння ролі житла в житті людини, взаємозв'язок між потребами людини в теплі, світлі, воді та функціонуванням різних технічних комунікацій і відповідних установ; оперування узагальнюючими поняттями «меблі», «білизна», «побутові прилади», «посуд», знання основних технічних засобів і побутового приладдя, що використовуються в домашньому господарстві, та правила безпечної поведінки з ними; називає адресу свого проживання й знає назви вулиць, прилеглих до свого будинку; обізнаність із правилами дорожнього руху; елементарні знання про виробництво різних предметів ужитку, технічних приладів та знарядь, засобів пересування та зв'язку, продуктів харчування, гігієни, оперування їх назвами; елементарні знання про виробництво різних предметів ужитку, технічних приладів та знарядь; знання про професійну зайнятість батьків, найближчих родичів; багатоманітність професій у різних сферах діяльності людини, уявлення про заощадливе ведення домашнього господарства, розрізнення соціальних ролей «покупець», «продавець», поняття «товар», «гроші», «заощадливий», «недбайливий» та ін. [12].

Праксеологічний компонент – відображає здатність дитини дошкільного віку з ДЦП до вмінь, які складають основу виконавчого (операційного) рівня освоєння соціально-побутової навички. У структурі функціонування соціально-побутової навички можна виділити три групи вмінь: *орієнтувальні, інструментальні та організаційно-регулятивні*. Орієнтувальні вміння відображають здатність знаходити, виділяти та визначати необхідне для життя в соціумі та побуті. До орієнтувальних соціально-побутових умінь у БКДО віднесено здатність знаходити в предметному середовищі знайоме і незнайоме; виділяти схоже, відмінне; визначати безпечне і небезпечне; визначати місцезнаходження навчального закладу, магазину, аптеки, поліклініки, стадіону, пояснювати, як до них дістатися та ін.

Інструментальні вміння неможливі без оволодіння людиною соціально виробленими засобами виконання діяльності (інструментами чи знаряддями).

До інструментальних соціально-побутових умінь у БКДО віднесено здатність керуватися правилами дорожнього руху; займатися предметно-практичною діяльністю, активно долучатися до самообслуговування, праці в природі, (вилучити кругом) господарсько-побутової праці та виконувати трудові доручення.

Організаційно-регулятивні вміння спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм. До організаційно-регулятивних соціально-побутових умінь у БКДО віднесено здатність визначати мету, завдання, прогнозувати кінцевий результат, планувати послідовність дій, узгоджувати власні дії з діями партнерів; оцінювати результат своєї роботи та однолітків, вносити корективи, виправляти помилки [12].

Четвертий – соціокультурний компонент СПН передбачає дослідження (в майбутньому і формування) соціально-середовищної, соціокультурної й міжкультурної адаптації до життя дошкільників із ДЦП в мінливому постсучасному (глобальному) соціокультурному просторі. Необхідність вивчення цього компонента зумовлена актуальними ідеями міждисциплінарного підходу, зокрема ідеями із суміжних наук – соціології, соціальної роботи та культурології про впровадження трудотерапевтичних технологій в просторі культури (традиційно-побутової).

Соціально-середовищна адаптація – спрямована на відновлення у людини почуття соціальної значущості всередині нового для неї соціального середовища. Цей вид включає в себе знайомство людини з основними характеристиками середовища, в якому вона опинилася, допомогу в організації нового середовища життєдіяльності та відновлення звичних моделей поведінки і діяльності з організації власного повсякденного життя [237, с.487].

На сьогодні, споживання стає домінуючим соціальним процесом, воно починає відігравати ключову роль у процесі відтворення, підкоряючи інші його складові – виробництво, розподіл, обмін; виходить за рамки економічної сфери, проявляючись у всіх соціокультурних практиках особистості.

На думку В. Бойка, ідеальною можна вважати модель споживання, при якій, крім повного задоволення базових потреб, досягається задоволення духовних, культурних і інтелектуальних потреб. При такій моделі споживання дитина має можливість адаптуватися до мінливих умов життя й уникати багатьох ризиків перехідного суспільства. У межах цього виду адаптації доречно вивчати формування основ споживчої культури в дошкільників із ДЦП.

Формування СПН включає в себе вироблення навичок розумної споживацької поведінки вже з дошкільного віку. Так виникає об'єктивна необхідність у вивченні формування основ культури споживання. Комплекс питань, пов'язаних з вивченням основ культури споживання, розглянуто в сучасних дослідженнях (Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Є. Курак, Л. Лохвицька, І. Сасова, А. Сазонова, А. Смоленцева, А. Шатова та ін.).

У старшому дошкільному віці доречно діагностувати в дітей такі *економічні знання та уявлення, що мають стосунок до культури споживання*: про товари та послуги; про людей, які виробляють товари та надають послуги; про те, яким має бути товар (якісним, корисним, безпечним, відповідної ціни); про необхідність вдумливого підходу до вибору потрібних товарів (промислових і продовольчих); про правила безпечного та бережливого користування речами; про необхідність послуг у житті кожної людини та види послуг, якими користується сім'я та заклад, в якому перебуває дитина; про гроші; про рекламу; про правила раціонального харчування та культуру поведінки; здатність до раціонального використання води, електроенергії, тепла.

Соціально-культурна адаптація є зовнішнім аспектом адаптації, проявами якої виступають: участь індивіда у соціальному і культурному житті нової групи, повноправній міжособистісній взаємодії з її представниками [237].

Професор Стокгольмського університету У. Йонсон [282] вважає, що соціально-побутові навички передбачають освоєння трьох видів культур, які важливі для дитини: *культури навчання*, тобто оволодіння правилами

поведінки; *культури догляду*, яка передбачає оволодіння нормами поведінки та спілкування з дорослими; *культури однолітків* (чи дітей іншого віку), тобто оволодіння мовою тієї групи осіб, яка переважає в дитячому колективі, набуття необхідних для спілкування з однолітками свободи та автономності.

Дослідження культури навчання, тобто оволодіння правилами поведінки, передбачало вивчення, наскільки дитина проявляє наполегливість, регулює свою предметно-практичну діяльність, проявляє самовладання; володіє різними способами художньо-трудова дій.

У межах вивчення культури догляду, яка передбачає оволодіння нормами поведінки та спілкування з дорослими, ми з'ясували, наскільки дитина адекватно реагує на звернення рідних, близьких, знайомих та чужих дорослих; доцільно вчиняє, якщо загубилася в незнайомому місці та потребує допомоги чужих людей; соціально прийнято поводитися з людьми різної спорідненості, віку, статевої належності, соціальних ролей, прихильності. У межах вивчення культури однолітків ми з'ясували, наскільки дитина здатна з допомогою дорослого та самостійно організувати спільну з однолітками діяльність (уміння знайомитись, уміння приєднуватись до діяльності дітей, уміння діяти за правилами, уміння висловлювати прохання, уміння пропонувати допомогу ровеснику, уміння висловлювати симпатію, уміння приймати компліменти, уміння проявляти ініціативу, уміння ділитися, уміння вибачатися).

Міжкультурна адаптація – це складний процес, у результаті успішного закінчення якого людина досягає відповідності (сумісності) до нового культурного середовища, приймає його традиції як свої власні та діє згідно з цими традиціями [237].

М. Шаваєва розглядає полікультурну освіту як стратегію, орієнтовану на формування особистості, здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному і багатокультурному середовищі, ознайомлення з іншими культурами та формування толерантного ставлення до представників інших культур (особливості укладу життя, культури інших народів (диференціація

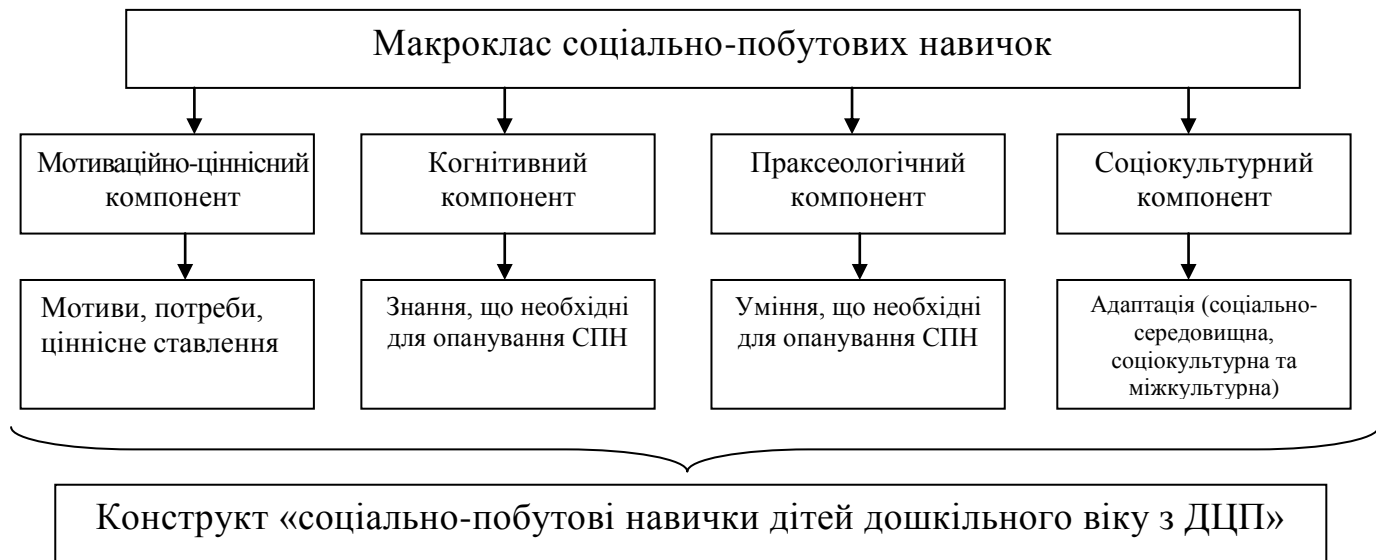


Рис.1.4. Модель конструкта «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП»

предметів побуту, одягу, які використовувались у минулому і в наш час); побут народів, що проживають у різних куточках землі (предмети побуту, особливості побуту), свята народів світу, народні свята; традиції і звичаї народу (відзначення календарних і сімейних свят); уклад життя кожної сім'ї, що відрізняється етнокультурною специфікою (національні раритети, сімейні традиції, сімейні колекції, предмети побуту). У дітей дошкільного віку виховують почуття симпатії до представників інших народів (дорослих і дітей).

Терміни *третьої групи* окреслюють технологію формування СПН. Про них ітиметься в третьому розділі дисертації.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що в представленому підрозділі ми надали у формі терміносистеми поняттєво-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування СПН у дошкільників із ДЦП. Досліджувана нами терміносистема формування СПН володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме: вона є цілісною, володіє інтегративними якостями, є відкритою, ієрархічною. Зауважимо, що в наданій терміносистемі присутні і загальнонаукові терміни, і терміни із психології та педагогіки.

Висновки до першого розділу

Аналіз різнобічних концептуально-методичних напрацювань учених у сфері формування соціально-побутових навичок у дітей з ДЦП сприяло обґрунтуванню системного бачення шляхів вирішення заявленої наукової проблеми. Результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження дають можливість:

1) розглядати міждисциплінарність як методологічний принцип сучасного наукового пошуку з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем; з'ясувати, що поняття соціально-побутові навички є інтегративним і тому може розглядатися з позицій міждисциплінарного підходу; теоретично обґрунтувати сутнісний зміст поняття через його аналіз у лінгвістиці, культурології, соціології, у дошкільній корекційній педагогіці, спеціальній психології, реабілітології, соціальній педагогіці;

2) проаналізувати сучасний стан теорії і практики формування соціально-побутових навичок у дітей із типовим розвитком та дитячим церебральним паралічем. Стан розробленості проблеми засвідчує, що на сьогодні існують окремі різноаспектні дослідження з даного питання. Так, зокрема, виокремлені педагогічні умови формування соціально-побутових навичок у дітей середнього та старшого дошкільного віку зі спастичною формою церебрального паралічу; обґрунтовано методи і форми педагогічної роботи з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з руховими порушеннями; розглянуто особливості соціально-побутової адаптації дітей із дитячим церебральним паралічем в умовах реабілітаційного закладу;

3) керуючись низкою науково-методологічних пошуків створити єдине «термінологічне поле» щодо формування соціально-побутових навичок; теоретично обґрунтувати у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми; визначити три групи термінів та розкрити зміст термінів, що окреслюють теоретико-методологічні основи дослідження, характеризують сутність конструктів соціально-побутових

навичок та окреслюють технологічні аспекти формування СПН; проаналізувати таксономію СПН. Актуальність педагогічної систематики термінів із питання формування СПН та наявність педагогічних класифікацій усередині кожної предметної галузі навчання та реабілітації є надійною основою побудови спеціальних дидактичних стратегій із формування СПН у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем;

4) теоретично обґрунтувати конструкт «соціально-побутові навички, який складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів та розробити його структурну модель. На засадах компетентнісного підходу соціально-побутові навички розглядатимуться нами як інтегративне утворення, що втілюється через мотиваційно-ціннісну, когнітивну, праксеологічну (уміння) та соціокультурну складові, які становлять у сукупності поняття «навичка».

Матеріали 1 розділу висвітлені у статтях автора [193, 194, 195, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 286].

РОЗДІЛ 2

СТАН СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

2.1 Організація дослідження і діагностичний комплекс виявлення стану сформованості соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Поставивши собі за мету вивчити стан сформованості соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП у порівнянні з однолітками з ТПР, ми досліджували їх як структурне ціле. Для досягнення поставленої мети розв'язувалися наступні завдання:

1. Дослідити динаміку розвитку соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем порівняно з дітьми з ТПР, зокрема з'ясувати:

– по-перше, особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок, від якого залежать спрямованість та ставлення дошкільника до виконання соціально-побутових завдань, здатність дитини оптимальним для себе способом вирішувати зазначений вид завдань. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента СПН є сукупність мотивів: пізнавальних та суспільних, вітальних потреб (їжа, одяг, житло, здоров'я); духовних, культурних, інтелектуальних; ціннісне ставлення до рідної домівки, сімейних реліквій, власних речей, результатів людської праці, рукотворних виробів;

– по друге, особливості когнітивного компонента соціально-побутових навичок, що дає змогу вивчити систему знань та уявлень про соціум та побут, які включаються в існуючу когнітивну структуру формування соціально-побутових навичок (стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта проявляються у використовуваних ним пізнавальних стратегіях). Діагностування передбачає вивчення знань про: житло та інтер'єр у житті людини; знання основних технічних засобів та побутового приладдя, правил

безпечної поведінки з приладдям та правил поведінки в побуті; знання вулиць, правил дорожнього руху, поведінки в громадському транспорті; оперування узагальнюючими поняттями про предмети вжитку («меблі», «білизна», «посуд») та знання професій;

– по третє, особливості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок, що втілюються в предметних діях та операціях. Діагностування передбачало вивчення орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних умінь;

– по-четверте, особливості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок, що постають у соціально-середовищній, соціокультурній та міжкультурній адаптаціях.

2. Визначити рівні сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

У відповідності до поставлених завдань був використаний комплекс методичних засобів, спрямованих на вивчення структурних компонентів СПН. Для того, щоб скласти уявлення про соціально-побутові навички дитини з церебральним паралічем як системи стосунків суб'єкта в соціальній дійсності, що реалізується ним у спільній соціально-побутовій діяльності з іншими людьми, простежити розвиток СПН у динаміці, необхідно визначити інструментарій здійснення даного дослідження [39, 188, 240].

З цією метою нами була обґрунтована система критеріїв, що визначені на основі аналізу відомих універсальних параметрів та показників, які можуть бути використані в якості індикаторів для вивчення соціально-побутових навичок, по-друге, підбрано та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик.

Для розв'язання основних завдань констатувального експерименту було проведено чотири серії дослідження.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН було розроблено стимульний інструментарій для дівчат та хлопців (окремі рисунки).

Зміст розробленого стимульного інструментарію (рисуноків) був підібраний у відповідності з особливостями організації освітнього процесу з формування СПН. Неабияке значення мали такі поняття, як психологічна стать (ставлення до себе як до хлопчика чи дівчинки, усвідомлення своїх психологічних відмінностей, засвоєння відповідних рольових стереотипів) та соціальна стать (визначається культурою, ментальністю і відображається в соціальних вимогах до жіночності та маскулинності). Зміст рисуноків адресний, враховує фізичні, психологічні й соціальні особливості статі. Принагідно відзначимо, що добирались більш доступні види діяльності в побуті, які визначають специфіку соціокультурного простору України (див. дод. А.1).

У дошкільному віці відбувається не тільки емоційна диференціація інтересів, але й дієве проникнення в специфіку «чоловічої» і «жіночої» діяльності. Хлопці вже більше знають і вміють у сфері техніки, а дівчата – у сфері домашнього побуту. Зазвичай ці процеси відбуваються інтенсивніше, за умови коли дорослі в умовах того чи іншого соціокультурного простору допомагають дитині побачити та перейняти еталони, настанови як «чоловічої», так і «жіночої» діяльності. В умовах поширення практики гендерного підходу (І. Кльоцина, Л. Штильова та ін.) стверджується, що в умовах соціальних трансформацій не є припустимим подібний поділ соціокультурних ролей, однак у межах вивчення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок ми уважали за необхідне з'ясувати домінуючі в соціокультурі України гендерні настанови до тих чи інших видів соціально-побутової діяльності, оскільки вони транслуються дорослими та переймаються дитиною значною мірою на несвідомому рівні.

Усвідомлення дитиною своєї статевої належності має визначальне значення для розвитку її особистості. У дитини формується почуття тотожності з іншими представниками своєї статі, підкреслювання власної чоловічої або жіночої статі. Це почуття у дитини потрібно незмінно підтримувати, так як воно визначає повноцінність розвитку її особистості [40, 72, 107, 109].

Зміст рисунків розроблявся таким чином, щоб: у своєрідній формі реалізувати інтерес до соціально-побутової діяльності, пов'язаної з чоловічими та жіночими соціальним ролями; навчити дітей виявляти себе відповідно до своєї статі; формувати почуття тотожності з іншими представниками своєї статі і прагнення підтримувати «престиж» своєї статі, підкреслювання чоловічої або жіночої своєї сутності; утверджувати дитину в правильності стилю її поведінки, вносити корекції або попереджувати ту чи іншу поведінку дитини; привчати хлопчиків і дівчаток діяти у відповідності з традиціями, усталеними для культури України; розвивати самосвідомість і – як важливу її складову частину – усвідомлення себе як хлопчика, чоловіка або дівчинки, жінки.

Позиція дитини, пов'язана з її орієнтацією на роль своєї статі, визначає її мотиви та поведінку.

Перша серія дослідження була спрямована на вивчення мотиваційно-ціннісного компонента СПН. Відповідно було з'ясовано специфіку розвитку різних видів настанов: з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації; з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації; з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого; готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації; з якісного та вчасного виконання розпочатої справи; з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку; із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань; із надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань; із готовності виявити співпереживання; з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим. Кожна настанова підкріплена відповідним візуальним зображенням (див. дод. А.1).

За змістом кожної настанови, що була підкріплена стимульним матеріалом у вигляді рисунків, проведено бесіду, яка складалася із трьох запитань. Перше питання бесіди спрямоване на визначення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації. Друге – на розуміння мотиву

та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб. Третє – на вивчення ставлення та оцінки (ціннісного ставлення) поведінки в соціально-побутовій ситуації.

Друга серія констатувального дослідження була спрямована на вивчення когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Параметрами сформованості компонентів соціально-побутових навичок є знання, що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками. Показниками сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок визначено систему знань, спрямовану на оволодіння соціально-побутовими навичками, та предметно-практичну діяльність (оперування поняттям «житло», уявлення про традиційне українське житло; розуміння інтер'єрів міської квартири та сільської оселі; розрізнення ролі житла в житті людини, взаємозв'язок між потребами людини в теплі, світлі, воді та функціонуванням різних технічних комунікацій і відповідних установ; оперування узагальнюючими поняттями «меблі», «білизна», «побутові прилади», «посуд»; знання основних технічних засобів та побутового приладдя, що використовується в домашньому господарстві та правил безпечної поведінки з ними; знання адреси свого проживання та назви вулиць, прилеглих до свого будинку; обізнаність із правилами дорожнього руху; елементарних знань про виробництво різних предметів ужитку, технічних приладів та знарядь, пересування та зв'язку, оперування їх назвами; знання про професійну зайнятість батьків, найближчих родичів; багатоманітність професій у різних сферах діяльності людини) (дод. Б).

Третя серія констатувального дослідження була спрямована на вивчення праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Параметрами сформованості праксеологічного компонента СПН у дитини старшого дошкільного віку з ДЦП визначено вміння, які складають основу виконавчого рівня освоєння соціально-побутової навички.

Відповідно, показниками сформованості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок визначено систему вмінь:

- орієнтувальних. Серед них: орієнтування в процесі виконання соціально-побутових дій і операцій; у рівні їх складності; у правилах доцільної і безпечної поведінки (сюди входять орієнтувально-дослідницькі вміння, які являють собою психічну регуляцію поведінки дитини, від стану якої залежать процес формування рухової навички і якість дії, якою оперує дитина; орієнтація у власних чеснотах і вадах; орієнтація в критеріях результату, високого досягнення).

- інструментальних. До цієї групи відносяться вміння вправно й безпечно поводитися з простими знаряддями, матеріалами. Зазначена група вмінь, пов'язана з формуванням тих чи інших видів рухової, моторної, маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації;

- організаційно-регулятивних: уміння розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи; приймати рішення, узгоджувати свої дії з діями інших; зацікавлення в якісному результаті, правильна оцінка своєї роботи і роботи товаришів, дотримання дітьми певних правил регуляторів, вміння виділити мету і шляхи її досягнення, активне ставлення до діяльності, самостійно визначати способи виконання завдання, досягати кінцевого результату, виявляючи наполегливість.

Четверта серія констатувального дослідження була спрямована на вивчення соціокультурного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Параметрами сформованості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок визначено здатність до соціально-середовищної, соціально-культурної та міжкультурної адаптації. Названі види адаптації є важливою складовою розвитку соціально-побутових навичок дошкільників із ДЦП у мінливому постсучасному соціокультурному просторі. Показниками соціально-середовищної адаптації є: культура споживання, адаптація до умов нового середовища. Показниками соціально-культурної адаптації постає володіння

трьома видами культури (навчання, догляду та однолітків). В якості основного показника міжкультурної адаптації ми розглядали здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі.

Враховуючи психологічні особливості дітей із ДЦП, під час проведення дослідження було передбачено надання трьох видів допомоги. Допомога першого виду була спонукальною і застосовувалася з метою привернення уваги дітей до завдання. Ця допомога не містила в собі повідомлення нових даних, а лише стимулювала дошкільників до глибшого аналізу умови завдання чи запитання.

Допомога другого виду була повідомляючою. Вона містила пояснення необхідних для застосування методики завдань, у яких діти допустили неточності. Допомога третього виду була значною, вона полягала у називанні чи демонстрації експериментатором варіантів правильного виконання завдання досліджуваному. Якщо дошкільник не міг виконати завдання, експериментатор (прямо) разом із ним виконував завдання, а потім пропонував дитині самостійно виконати подібне, при цьому, за потреби, дитина спиралася на підказки експериментатора. Експериментальне дослідження проводилось у різних видах діяльності: грі, предметно-практичній діяльності, спілкуванні (бесіді) тощо.

У констатувальному дослідженні було використано експериментальні методики:

1. Тест атитюдів дітей Дж. Кагана і Д. Лемкіна (модифікація авторська) [39; 240, с. 226-232];

2. Методика «Бесіда» (авторська), призначена для вивчення знань дітей, що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками (див. дод. Б).

3. Методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої [125; 175; 247] (див. дод. В);

4. Діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (авторська методика) (див. дод. В.2 фото спеціальних дидактичних посібників, мету їх використання); завдання з

маніпуляційними дошками (маніпуляційні дошки запропоновані виробником технічних засобів реабілітації для людей з обмеженими фізичними можливостями ТОВ «Норма-Трейд» (м. Полтава) та адаптовані до можливостей дітей із ДЦП автором разом із Миколаївським навчально-виробничим підприємством Українського товариства глухих. На цьому підприємстві дошки були виготовлені (див. фото маніпуляційних дошок у дод. В.3);

5. Методика «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська) [136] (додаток Д).

Тест атитюдів дітей – адитивна проєктивна методика дослідження особистості. Оpubлікована Д. Каган і Д. Лемкін в 1960 р. й призначена для обстеження дітей. За характером адитивні проєктивні методики передбачають висловлення суджень, думки. На сучасному етапі розвитку психодіагностики адитивні методики застосовуються з метою виявлення мотиваційно-особистісних характеристик дітей і дорослих.

Тест атитюдів дітей складається з 10 стандартних таблиць-малюнків (окремо для хлопців і для дівчат). На кожному малюнку зображена дитина, яка вступає в контакт з іншою людиною. Методика, перш за все, орієнтована на вивчення настанов дитини до ти чи інших дій у сфері соціуму та побуту.

Десять розроблених настанов дозволили в якісному плані вивчити стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП у порівнянні з однолітками з ТПР.

Методика «Бесіда» (модифікація авторська) дає змогу оцінити знання дітей про соціум і побут у відповідності з визначеними в Базовому компоненті дошкільної освіти нормами їх розвитку для старшого дошкільного віку. У методиці було виокремлено чотири блоки запитань, які спрямовані на вивчення таких знань. Перший блок: знання про житло та інтер'єр в житті людини. Другий блок: знання основних технічних засобів та побутового приладдя, правил безпечної поведінки з приладдям та правил поведінки в побуті. Третій блок: знання вулиць, правил дорожнього руху та правил поведінки в громадському транспорті. Четвертий блок: оперування узагальнюючими

поняттями про предмети вжитку («меблі», «білизна», «посуд») та знання професій (див. дод. Б) [12].

Методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої дає змогу визначити та співставити особливості соціально-побутових вмінь у різних трудових дорученнях і зміст доручення, проаналізувати ставлення дитини до процесу праці та оцінки його результатів, а також ефективність і якість виконання соціально-побутових умінь у залежності від віку дітей та їх можливостей [247].

Експериментатор пропонував дітям виконувати індивідуальні трудові доручення упродовж тижня: вимити іграшки, розпушити ґрунт кімнатної рослини, вимити листя фікуса, підклеїти книжку, скласти іграшки, скласти ляльковий одяг, прошити частини сумки (спеціальною пластмасовою голкою), створити візерунок із різнокольорової шнурівки на маніпуляційній дошці «Вишивання» (пластмасовою голкою). Після постановки мети, пояснення послідовності дій дитина діяла самостійно. Результат діяльності оцінювався після її завершення. Зміст доручень дозволяв виявити стан орієнтувальних та організаційно-регулятивних умінь (всі доручення) та інструментальних (розпушити ґрунт, вимити листя фікуса, підклеїти книжку, прошити частини сумки, вимити іграшки, створити візерунок).

У процесі діагностування використано спеціальні дидактичні посібники «Жилети», «Спіднички», «Чарівні мішечки», «Кишеньки», «Бриджі», «Коробочки із зав'язками», «Кофточки», «Рушники», «Килимки» (авторська розробка) [255]. Орієнтувальні вміння фіксувалися у ході виконання вправ, спрямованих на: розстібання і застібання гудзиків, зміжок, кнопок, ременів, гапликів; розв'язування й зав'язування бантів; шнурування, користування липучкою. Зважаючи на різноманітність використовуваних спеціальних дидактичних посібників (кожного виду), орієнтуванні вміння визначалися рівнем складності виконуваних вправ (жилети з гудзиками і петельками різного розміру, чарівні мішечки зі змійками, починаючи з великих і поступово переходячи до дрібних, кишеньки з кнопками різного розміру та кількості,

спіднички з різними за величиною кнопками та з різного матеріалу, бриджі з ремінцями, які мають застібки різного розміру та різного рівня складності, спіднички з різною кількістю гапликів, кофточки із різною кількістю бантів, коробочки із зав'язками (з невеликим ускладненням), рушнички зі шнуром і отворами, що імітують шнурівку до черевиків (з поступовим збільшенням кількості округлих отворів), килимки з гудзиками, липучками, шнурками (підбір завдань різного ступеня складності). Також визначалося орієнтування в правилах доцільної і безпечної поведінки зі спеціальними дидактичними посібниками (сюди входять орієнтувальні-дослідницькі вміння, які являють собою психічну регуляцію поведінки дитини, від якої залежить процес формування рухової навички і якість дії, яка склалася); орієнтація у власних чеснотах і вадах; орієнтація в критеріях результату. У ході виконання вправ також фіксувалися організаційно-регулятивні вміння: розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи; приймати рішення; узгоджувати свої дії з діями інших, зацікавлення в якісному результаті, правильна оцінка своєї роботи, дотримання дітьми певних правил регуляторів, вміння виділяти мету і шляхи її досягнення, самостійне визначення способів виконання завдання, досягнення кінцевого результату, активне ставлення до діяльності. Інструментальні вміння спостерігалися у процесі реалізації здатності вправно і безпечно поводитися з простими матеріалами різного рівня складності: гудзиками, змійками, кнопками, ременями, гапликами, бантами, липучкою, шнурками. Сюди було віднесено вміння, пов'язані з формуванням тих чи інших видів рухової (моторної) маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації.

З метою вивчення 3-х вище зазначених груп умінь було використано маніпуляційні дошки («Сантехнічна», «Віконно-дверна», «Електротехнічна», «Одягу та взуття», «Вишивання»). Орієнтувальні вміння фіксувалися у процесі виконання вправ: відкривання і закривання сантехнічних приладів (кранів, вентилів); відкривання і закривання запірних приладів (дверних ручок, замків, віконних ручок, віконних замків); з користування електроприладами

(розетками, штепселем, вимикачем, кнопковими системами, телефонією, запобіжними електричними приладами); з орієнтування у видах одягу, взуття, із сезонного його призначення, процес одягання і роздягання; з користування багатофункціональними дошками для вишивання: орієнтування в матеріалах для вишивання (тасьма, стрічки, шнурки, голка, в послідовності дій і т. і.); на орієнтування в рівні складності запропонованого завдання, у правилах доцільної і безпечної поведінки з предметами та матеріалами маніпуляційних дошок. Аналогічним чином, як при виконанні вправ із спеціальними дидактичними посібниками, фіксувався стан організаційно-регулятивних та інструментальних умінь, але при оперуванні маніпуляційними дошками.

Методика «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська). Життєві історії, запропоновані А. Бомаріс для обстеження дітей, були адаптовані у відповідності із соціокультурними традиціями своєї країни [136]. Для обстеження було розроблено 9 діагностичних рисунків, за допомогою яких визначався стан сформованості в дітей соціально-середовищної (культури споживання, стан адаптації до умов середовища), соціокультурної (культури навчання, догляду, однолітків) і міжкультурної (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі) адаптацій.

У додатку представлено стимульний діагностичний матеріал методики «Оціни вчинок» А. Бомаріс. Додаток Д містить 9 стимульних рисунків: «У магазині», «Альтернативні види споживання електроенергії», «Зелена аптечка», «Чистий дім», «Саморобки в нашому житті», «Розбита ваза», «Діти граються», «Готуємося до Великодня», «Подорож до Венеції». Зазначений діагностичний інструментарій дав можливість визначити сформованість у дитини різних видів адаптації.

Для вивчення соціально-середовищної адаптації (культура споживання, стан адаптації до умов нового середовища) використовувались такі рисунки: «У магазині», «Альтернативні види споживання електроенергії», «Зелена аптечка», «Чистий дім», «Саморобки в нашому житті», «Розбита ваза», «Діти граються»,

«Готуємось до Великодня», «Подорож до Венеції». Для вивчення соціокультурної адаптації (культура навчання, догляду, однолітків) використовувалися діагностичні рисунки: «Зелена аптечка», «Чистий дім», «Саморобки в нашому житті», «Розбита ваза», «Діти граються», «Готуємося до Великодня», «Подорож до Венеції». Стан міжкультурної адаптації (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі) визначався з використанням рисунка «Подорож до Венеції».

Процедура дослідження передбачала індивідуальний характер пред'явлення завдань. Досліджуваному пропонувався стимульний матеріал, який складався з 9 рисунків, на яких зображено соціально-побутові ситуації в сім'ї та за її межами. Експериментатор перед початком роботи з методикою повідомляв дитині, що від неї очікують відповідей на запитання за змістом рисунків. Дитина розглядала зображене, слухала запитання, які їй зачитував експериментатор, і відповідала. Узагальнений компонентний склад, параметри, показники та діагностичний комплекс дослідження стану сформованості соціально-побутових навичок представлено в експериментальній моделі діагностики стану сформованості соціально-побутових навичок дітей старшого дошкільного віку з ДЦП (див. нижче рис. 2.1).

Дослідження проводилось у послідовності зазначених серій. За один день дитина виконувала не більше однієї методики. Експериментом було охоплено 128 дітей дошкільного віку. Попереднє вивчення й аналіз питання щодо формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, збирання даних методами анкетування та інтерв'ю, аналіз та узагальнення даних щодо кількості дітей із різними формами ДЦП дало змогу долучити до експерименту 89 дітей із різними формами ДЦП (зі збереженим інтелектом). З них – 46 дітей 5-6 років, 43 дитини 6-7 років із діагнозом «дитячий церебральний параліч» (середнього та легкого ступеня тяжкості). Також констатувальним експериментом було охоплено 39 дітей із типовим розвитком (20 дітей 5-6 років і 19 дітей 6-7 років). Категорія дітей із ДЦП добиралася за діагнозом ПМПК в особовій справі. Критеріями залучення до експерименту

були відсутність розумової відсталості, прогресуючих спадково-дегенеративних захворювань, наслідків черепно-мозкових травм і нейроінфекцій, судомних проявів в анамнезі менше 3-х років назад. Дослідження проводилося шляхом порівняння рівня сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем та в дітей із типовим психофізичним розвитком. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості компонентів соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з ТПР слугувало показником вікової норми [12; 96; 121]. 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 й громадянської компетентностей.

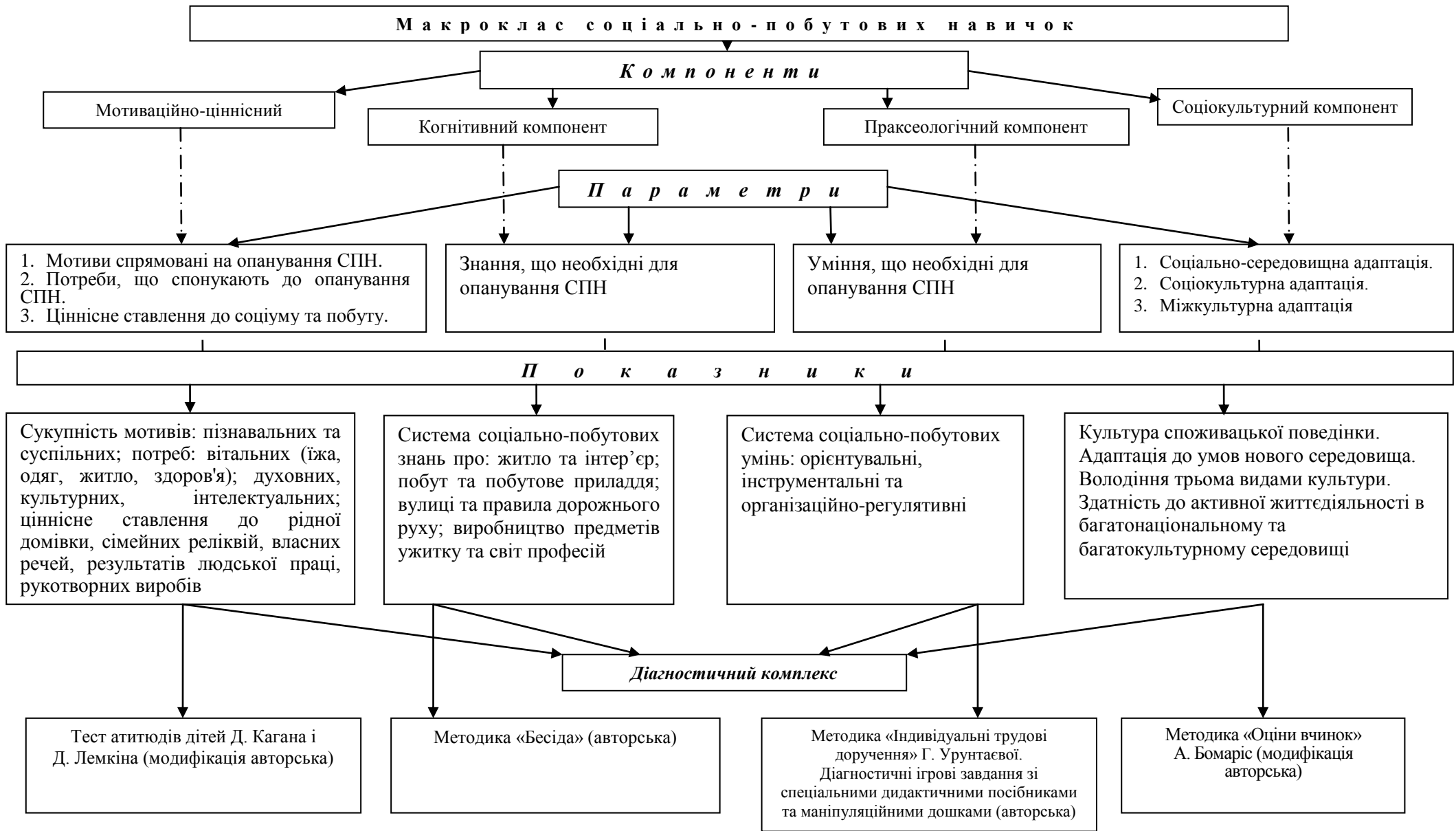


Рис.2.1. Експериментальна модель діагностики стану сформованості соціально-побутових навичок

2.2 Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

З метою з'ясування стану мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було проведено першу серію дослідження, яка передбачала вивчення його особливостей та рівнів сформованості. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було досліджено за допомогою експериментальної методики «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана і Д. Лемкіна [39; 240].

Принагідно відзначимо, що параметрами даного компонента 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 в показниках: потреби – 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.

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 (настанових), представлено у таблиці 2.1. 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 (див. додаток А.2, таблиця А.1).

Відповіді дітей (за атитюдами: № 1 «з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації»; № 8 «з надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань») дозволили проаналізувати стан їхніх вітальних потреб. У дітей із ДЦП обох експериментальних груп виявлено

домінування потреби в 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 з ТПР, що знайшло своє відображення в кількісних показниках.

Таблиця 2.1

**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	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
№1	2,2	84,8	13,0	25,0	75	0,0	4,3	73,9	21,7	20,0	70,0	10,0
№2	4,3	78,2	17,4	15,0	85	0,0	6,5	65,2	28,3	20,0	55,0	5,0
№3	2,2	76,1	21,7	5,0	80	15,0	10,9	71,7	17,4	15,0	65,0	5,0
№4	2,2	67,4	30,4	5,0	80	15,0	0,0	71,7	28,3	10,0	70,0	15,0
№5	0,0	78,2	21,7	5,0	85	10,0	2,2	71,7	26,1	10,0	65,0	10,0
№6	4,3	69,5	26,1	5,0	80	15,0	8,7	54,4	37,0	10,0	70,0	20,0
№7	6,5	84,7	8,7	0,0	85	15,0	4,3	71,7	23,9	15,0	75,0	5,0
№8	10,9	82,6	6,5	5,0	80	15,0	6,5	69,5	23,9	5,0	80,0	15,0
№9	19,6	56,5	23,9	5,0	80	15,0	21,7	47,8	26,1	5,0	80,0	5,0
№10	8,7	63,1	28,3	15,0	80	5,0	2,2	78,3	19,6	15,0	70,0	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; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Констатовано, що лише 2,2 % дітей із ЕГ 1 (ДЦП, 6 р. ж.) виявили високий рівень сформованості на відміну від 25,0 % дітей із ЕГ 2 (ТПР, 6 р. ж.). Відповідно, високий рівень сформованості зафіксовано лише у 4,3 % дітей із ЕГ 3 (ДЦП, 7 р. ж.) на відміну від 20,0 % дітей із ЕГ 4 (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 зору, це обґрунтовано тим, що у дітей із 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 «з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого»; № 7 «із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань»). 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 з ДЦП за станом сформованості емоційної потреби (за атитюдом № 10 «із правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим»). 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 «готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації»; № 6 «з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку») 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. Діти з ТПР прагнули досягнути причину соціально-побутових ситуацій, а не тільки констатували закономірності зображеного на рисунках. Вищий рівень пізнавальних потреб дітей із ТПР зумовлений тим, що для них характерне більш виражене почуття допитливості, яке пов'язує відоме та невідоме у сфері соціуму та побуту. 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 «з якісного та вчасного виконання розпочатої справи») в 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 «з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку») відносно розуміння правил сервіровки столу засвідчили, що у переважаючої 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 з ДЦП зі значними труднощами орієнтувалися на аркуші паперу в процесі виконання операції співставлення 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.

Отримані результати (за атитюдом № 9 «з готовності виявити співпереживання») 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 середнього рівнів сформованості у 19,6 % і відповідно в 56,5 % осіб. Результати, отримані в ЕГ2 (ТПР, 6 р. ж.), засвідчили наявність високого та середнього рівнів (відповідно в 5 % і 80 % дітей). У дошкільників із ЕГ3 (ДЦП, 7 р. ж.) виявлено високий і середній рівні (відповідно в 21,7 % і 47,8% осіб). Дошкільники з ЕГ4 (ТПР, 7 р. ж.) продемонстрували значно нижчі результати за високим і середнім рівнями сформованості (відповідно у 5,0 % і 80,0 % осіб). Отримані дані засвідчують, що у дітей із ТПР прагнення до реалізації духовних потреб знаходиться на більш високому рівні розвитку, тому що 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 «з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації»). 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 з 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.) [9, 18, 256]. Соціальні переживання дитини з фізичними недоліками призводять до специфічних проявів у емоційній та поведінковій сферах. Взаємовідносини батьки-діти виглядають по-іншому, ніж у родинах, які виховують дітей із ТПР. Зважаючи на те, що соціокультурні потреби включають в себе потреби в приналежності до чого-небудь чи кого-небудь, почуття соціальної взаємодії, підтримки і прив'язаності, потребу в любові,

можна зробити висновок, що старші дошкільники з ДЦП дуже залежать від оточуючих їх людей, вони несаможиттєві у сфері соціуму та побуту.

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 2.2.

Таблиця 2.2

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	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
№1	2,2	93,5	4,3	30	70	0	4,7	88,3	7	15,8	84,2	0
№2	2,2	89,1	8,7	20	80	0	7	76,7	16,3	15,8	73,7	10,5
№3	4,3	52,2	43,5	10	90	0	9,3	79,1	11,6	26,3	68,4	5,3
№4	0	76,1	23,9	15	60	25	0	74,4	25,6	21,1	57,8	21,1
№5	0	78,3	21,7	10	75	15	2,3	69,8	27,9	5,3	84,2	10,5
№6	4,3	56,6	39,1	15	65	20	7	53,5	39,5	15,8	63,1	21,1
№7	6,5	82,6	10,9	25	65	10	4,7	76,7	18,6	15,8	78,9	5,3
№8	2,2	82,6	15,2	20	60	20	4,7	69,7	25,6	10,5	84,2	5,3
№9	19,6	60,8	19,6	5	90	5	18,6	62,8	18,6	15,8	73,7	10,5
№10	17,4	58,7	23,9	10	85	5	18,6	72,1	9,3	15,8	84,2	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; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Якісний аналіз відповідей дітей (за атитюдами: № 1 «з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації», № 3 «з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого») 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 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. Вони значно самостійніші, автономніші, уникають на відміну від дітей із ДЦП надмірної опіки, намагаються звільнитися від контролю.

Якісні відмінності мотивів досягнення успіху, схвалення та соціальної значущості в дитини з ТПР над мотивами збереження, що характерні для дітей із ДЦП, виявлені нами за атитюдами: № 7 «спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань»; № 8 «надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань». У процесі дослідження виявлено, що діти з ТПР більш спрямовані на виконання доручень, під час реалізації яких стабілізується їх наполегливість, уміння планувати свої дії, відбувається регуляція процесу предметно-практичної діяльності, актуалізується спроможність мобілізуватися на подолання труднощів та досягнення поставленої мети. 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 у них виходить (їм складно із-за фізичної неповносправності опанувати нетипові види дій у соціально-побутових ситуаціях).

Атитюди (№ 2 «з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації», № 5 «з якісного та вчасного виконання розпочатої справи», № 6 «з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку») 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'язано з моральними та побутовими аспектами життя. Діти із ТПР активно проявляють себе у тих сферах, в 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 атитюдами: № 4 «готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації»; № 7 «спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань») свідчать про те, що у дітей із ДЦП досвід спілкування з довкіллям 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 довкілля, джерелом знань та розвитку їх пізнавальних інтересів. Дослідницький характер пізнавальної активності в дітей із ТПР є переважаючим, що простежується у домінуючій мотивації – пізнавальній, схвалення та соціальної значущості результату. Мотивація дітей із ТПР характеризується визначеними інтересами, що деякою мірою виходять за межі навчальної програми. У більшості дітей із ДЦП, на відміну від дітей із ТПР, складається помилкове упередження (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 атитюдами: № 9 «з готовності виявити співпереживання»; № 10 «з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим») дозволяє констатувати домінування в дітей із ДЦП, на противагу 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 ЕГ3 (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 ЕГ3 (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, відношення 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 (настановах), представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

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	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
№1	2,2	93,5	4,3	30	70	0	7	86	7	21,1	78,9	0
№2	8,7	82,6	8,7	35	65	0	9,3	67,4	23,3	10,5	89,5	0
№3	4,3	78,3	17,4	30	70	0	9,3	76,7	14	15,8	84,2	0
№4	4,3	52,2	43,5	15	65	20	0	69,8	30,2	10,5	79	10,5
№5	0	73,9	26,1	10	75	15	2,3	72,1	25,6	10,5	79	10,5
№6	4,3	60,9	34,8	20	50	30	4,7	53,4	41,9	26,3	73,7	0
№7	6,5	80,5	13	15	65	20	4,7	69,7	25,6	15,8	84,2	0
№8	4,3	74	21,7	30	50	20	4,7	72	23,3	10,5	84,2	5,3
№9	0	84,8	15,2	20	75	5	2,3	76,8	20,9	21,1	73,6	5,3
№10	4,3	76,1	19,6	30	65	5	7	79	14	21,1	78,9	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; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Зазначений параметр репрезентує життєву зрілість старших дошкільників у соціально-побутових ситуаціях. Відповідно за атитюдами: № 4 «готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації»; № 6 «з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку» у процесі дослідження нами виявлено наступні 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 ЕГ3 (ДЦП, 7 р. ж.).

Нижчі показники дітей із ДЦП пояснюються тим, що у силу рухових порушень, обмеження соціальних контактів, пізнання навколишнього світу в 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 з 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 у старшому дошкільному віці змісту соціально-побутових навичок і обмеженнями можливості виконання окремих дій дітьми з ДЦП. Повільність удосконалення способів виконання побутових дій, а звідси і запізнення зміни їх структури.

Відповіді дітей із ТПР є свідченням того, що діти достатньо орієнтуються в об'єктивній значущості власних речей, предметів побуту та домашнього 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. Виявлено 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, в яких вони протікають, і для контролю за якістю їх виконання. Відповідно СПН таких дітей ускладнюються і перетворюються в системи поведінки. 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 «з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого»; № 7 «спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань»; № 8 «надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань». Діти з ДЦП не завжди розуміли 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 з ДЦП із запізненням формуються процеси ціннісної регуляції, що, очевидно, обумовлено особистісною незрілістю, недостатньою концентрацією уваги, високою астенізованістю та виснажливістю. Виявлені особливості можна пояснити тим, що особистісна незрілість дітей із ДЦП проявляється в наївності їх суджень, слабкій орієнтованості у сфері соціуму та побуті.

Діти із ТПР обох експериментальних груп продемонстрували домінування вищого та середнього рівнів (див. табл. 2.3), 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 включення в трудовий процес. У відповідях дітей із ДЦП чітко

простежувалось переважання середнього і низького рівнів розуміння цінності людської праці (див. у табл. 2.3 результати, отримані за атитюдами № 7 і 8).

Показники ціннісного ставлення дітей до дорослого, однолітків та до себе були простежені при аналізі відповідей за атитюдами: № 1 «з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації», № 2 «з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації», № 9 «з готовності виявити співпереживання», № 10 «з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим». 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 у 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) [92].

Відповіді дітей із ТПР, виявлені в обох експериментальних групах, є свідченням того, що вони, переважно, на високому та середньому рівнях розуміють стан і почуття інших людей за їхнім зовнішнім виглядом, їх діями; виявляють повагу до почуттів людини, розуміють її право бути такою, як вона є. Діти із ТПР (див. у табл. 2.3 результати, отримані за атитюдом № 9) проявляють чуйне ставлення до інших людей різного віку та статі. Адекватно розуміють ставлення людей до себе, прагнуть до коректності, толерантності у взаєминах. Розуміють поняття «дружба» і «товаришування» і відповідним чином поведуться з однолітками.

Таким чином, результати дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей з ДЦП засвідчують суттєве відставання від показників, отриманих у дітей із ТПР.

Кількісне порівняння показників із розуміння потреби, актуалізованої в соціально-побутовій ситуації (зокрема, потреби в руховій активності) дає можливість зробити висновок, що низькі показники у дітей із ДЦП пояснюються тим, що дитина, не маючи можливості самостійно задовольняти природні потреби в русі, з віком стає все більш пасивною і бездіяльною.

Визначено, що переважання низького та середнього рівнів сформованості емоційної потреби пояснюється розбіжністю між ідеальними прагненнями та реальними можливостями дошкільника в забезпеченні емоційної потреби. Основна емоційна потреба дитини з ДЦП – прагнення жити з людьми, які її оточують, спільним життям, входити з ними в безпосередній контакт, постійно перейматися проблемами дорослого світу стикається з тим, що життя дошкільника з ДЦП проходить у умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом дорослих.

Констатовано суттєве відставання в розвитку пізнавальних потреб у дошкільників із ДЦП. Їхні пізнавальні потреби характеризуються не такими широкими і визначеними інтересами, як у дітей із ТПР. На відміну від дітей із ТПР, інтереси дошкільників із ДЦП рідко виходять за межі програмних вимог. Виявлено, що для дітей із ДЦП найбільш затребуваною є підвищена потреба у самопідтримці, що виявляється у невпевненості в собі, неадекватній самооцінці, психологічних захистах. У дитини з ДЦП складається звичка уникати труднощів, небажання їх долати, уміння знаходити обхідні шляхи в соціально-побутових ситуаціях.

Визначено, що стан сформованості розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб у дітей із ДЦП значно нижчий, ніж у дітей із ТПР. На це вказує недостатньо розвинена рефлексія, а саме посередня здатність аналізувати і осмислювати власні дії, вчинки, мотиви, думки, співвідносити їх з очікуваннями авторитетних для неї інших людей та моральними нормами, ідеальними еталонами.

З'ясовано, що на становлення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок суттєво впливають ті мотиви, які притаманні

дітям із ДЦП (генералізовані мотиви, мотиви збереження, мотиви заперечення), що вносить відповідні зміни в стандартну ієрархію мотивів, яка характерна для дітей старшого дошкільного віку. Зазначене впливає на певну лінію поведінки, на підпорядкування своїх дій не лише бажанням, а й необхідності, визначає здатність утримуватися від імпульсивних дій. Як наслідок, у дітей із ДЦП не з'являється можливість долати посильні труднощі, поведінка таких дітей не є цілеспрямованою; вони повною мірою не прагнуть і не можуть доводити розпочату справу до логічного завершення. Таке важливе новоутворення в розвитку особистості дошкільника з ДЦП, як підпорядкування мотивів, запізнюється, дошкільник не завжди може побороти безпосередні бажання, обдумані дії не переважають над імпульсивними. У дітей із ДЦП безпосередні бажання можуть задовольнятися частіше всього заради нагороди, заохочення або під страхом покарання.

2.3 Особливості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

З метою з'ясування стану сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було проведено другу серію дослідження. Принагідно відзначимо, що параметром сформованості соціально-побутових навичок є знання (стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, які проявляються у використовуваних ним пізнавальних стратегіях), що необхідні для опанування соціально-побутовими навичками.

Особливості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було досліджено за допомогою експериментальної методики «Бесіда» (авторська).

Показниками сформованості когнітивного компонента СПН були визначені 4 блоки знань:

- 1 «Знання про значення житла та інтер'єру в житті людини» (блок бесіди включає 12 запитань);
- 2 «Знання основних технічних засобів і побутового приладдя, правил безпечної поведінки з приладдям та правил поведінки в побуті» (блок бесіди включає 16 запитань);
- 3 «Знання вулиць, правил дорожнього руху та правил поведінки в громадському транспорті» (блок бесіди включає 12 запитань);
- 4 «Оперування узагальнюючими поняттями про предмети вжитку («меблі», «білизна», «посуд») та знання професій (блок бесіди включає 8 запитань).

Система знань дітей про соціум та побут оцінювалась кількістю правильних відповідей на поставлені запитання (див. додаток Б). Для виявлення впливу фактора «вік дітей» застосовувався: коефіцієнт динаміки (різниця між даними двох вибірок дітей по віку відносно загальної кількості дітей в групі); коефіцієнт r -Пірсона (кореляційного відношення) для встановлення статистичного взаємозв'язку.

Питання в чотирьох блоках були класифіковані відповідно на інструменти:

1. Правильність називання істотних ознак і особливостей предметів побуту.
2. Розуміння правил використання предмета, адекватних дій у соціально-побутовій сфері.
3. Розуміння зв'язку між призначенням предмета та його використанням.
4. Оцінне ставлення до предметів побуту.
5. Знання явищ суспільного життя, любові до рідної країни.
6. Інтерес до життя та праці дорослих.

Шість названих інструментів у сукупності аналізувались для визначення рівнів розвитку когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП та ТПР.

Показники когнітивного компонента соціально-побутових навичок містять якісні інструменти (№ 1, 2) для аналізу даних: правильність називання істотних ознак і особливостей предметів побуту, розуміння правил використання предметів, адекватних дій у соціально-побутовій сфері. Два названих інструменти були об'єднані для можливості охоплення більшої кількості запитань, що дало можливість визначити основні тенденції рівнів розвитку когнітивного компонента СПН у дошкільників із ДЦП.

Для аналізу даних використовувались такі запитання: за блоком знань № 1 – запитання 2, 4, 12; за блоком знань № 2 – запитання 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12; за блоком знань № 3 – запитання 1, 7, 9, 10; за блоком знань № 4 – запитання 5, 6 (Див. додаток Б.1, таблиця Б.1).

Отримані результати після проведення бесід із дітьми з ТПР та ДЦП дають змогу зробити загальні висновки. Високий рівень сформованості когнітивного компонента в дітей із ДЦП 5-6 р. ж. складав 15,41 %, середній – 46,98 %, низький 37,61 %, відповідно у дітей із ТПР – 28,89 %, 52,71 %, 18,4 %. Показники дітей із ДЦП 6-7 р. ж.: 19,17 % – високий, 55,59 % – середній, 25,24 % – низький, відповідно у дітей ТПР: 30,36 %, 54,13 %, 15,5 %.

Виявлене дає можливість проаналізувати кількісні та якісні зміни в рівні знань дітей 6-го та 7-го років життя з ДЦП та ТПР. Різниця між двома віковими групами в дітей із ДЦП складає 3,31 %, на відміну від категорії дітей із ТПР – 11,66 % (таблиця 2.5). Констатоване свідчить, що динаміка в оволодінні знаннями в дітей із ТПР значно вища, ніж у дітей із ДЦП.

При порівняльному аналізі відповідей за блоками знань (таблиця 2.5) було виявлено, що найскладнішими для дітей із ДЦП були питання з блоку знань № 1, найбільш обізнаними були діти в питаннях із блоку знань № 2. Така ж тенденція прослідковувалась і в дітей із ТПР, тобто рівень складності питань виявився аналогічним як для дітей із ДЦП, так і для дітей із ТПР.

Таблиця 2.5

Стан сформованості когнітивного компонента за блоками знань

№ блока знань	Кількість правильних відповідей дітей у %				Коефіцієнт динаміки K_d розвитку знань між віковими групами		Коефіцієнт кореляції, сила зв'язку r -Пірсона між віковими групами за шкалою Чеддока	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4	ЕГ1 &ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4
1	11,29	14,49	14,49	51,67	0,22*	0,5**	0,81**	0,92*
2	21,98	24,64	24,64	69,44	0,11*	0,59**	0,89**	0,97*
3	18,84	23,19	23,19	65,00	0,19*	0,59**	0,77**	0,97*
4	20,29	26,31	26,31	48,33	0,13*	0,48*	0,76**	0,98*

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$

* r -кореляції за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$; висока *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

Аналіз динаміки в оволодінні знаннями за віковими групами дозволив визначити, що найбільший прогрес у дітей із ДЦП виявлено за 3 блоком запитань (4,35 %). У дітей із ТПР суттєва динаміка зафіксована за 1 блоком запитань та складає 23,34 %, що відповідно засвідчує більшу швидкість в оволодінні знаннями про житло та інтер'єр у житті людини, на відміну від дітей із ДЦП, у яких цей показник був більш стабільним.

Були проаналізовані відповіді дітей на 19 запитань за якісним інструментом із метою визначення найбільш складних питань для дітей із ДЦП та ТПР (таблиця 2.6), при цьому було виявлено наступне. Найбільш складним питанням для дітей із ДЦП було питання 3.10 (Який одяг може убезпечити людину (на візку, ту, яка рухається повільно, погано бачить, чує) від аварії (світлонакопичувальні елементи на одязі, світло-відтворювальні), відсоток правильних відповідей складав лише 6,52 %. Відтак, виявлена динаміка розвитку за віком була низькою. Діти з ТПР показали аналогічну картину, але знання з названого питання у них були якісно інші. Визначена особливість пояснюється протиріччям у суті питання, де необхідно з'ясувати зв'язок спеціальних пристроїв та пристосувань із логікою безпеки життєдіяльності на дорозі. Діти з ДЦП цей зв'язок не прослідковували. Крім цього, складним виявилось питання для дітей із ДЦП з блоку № 1 за № 1.12 (Яким чином

постачається в квартиру газ, вода, світло?), відповідно відсоток правильних відповідей склав 8,7 % у двох вікових групах дітей із ДЦП. Відповіді дітей на зазначене питання засвідчили відсутність якісних змін у рівні розвитку знань між двома віковими групами. На відміну від дітей із ДЦП, рівень знань із цього питання у дітей із ТПР в обох вікових групах був вищим і складав 20,0 % та 25,0 % відповідно. Однак, динаміка за віком також була незначною, що свідчить про те, що тенденція обізнаності з даного питання для дітей із ДЦП та ТПР, в основному, однакова.

Таблиця 2.6

Розподіл правильності відповідей дітей за якісними інструментами № 1, 2

№ запит.	Кількість правильних відповідей дітей у %				Коефіцієнт динаміки K_d розвитку знань між віковими групами		Коефіцієнт відхилення T_{vd} між дітьми з ДЦП та ТПР у рівні знань	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 1	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ4	ЕГ1 & ЕГ2	ЕГ3 & ЕГ4
1.2	12,12	40,00	19,57	60,00	0,38**	0,33**	0,70**	0,67**
1.4	10,87	25,00	10,98	50,00	0,01*	0,50***	0,48***	0,70**
1.12	8,70	20,00	8,70	25,00	0,00*	0,56***	0,57**	0,81*
2.2	23,91	65,00	26,09	85,00	0,08*	0,24**	0,63**	0,69**
2.3	13,04	40,00	13,04	45,00	0,00*	0,11*	0,67**	0,71**
2.5	32,61	85,00	39,13	90,00	0,17*	0,06*	0,62**	0,57**
2.6	21,74	75,00	26,09	90,00	0,17*	0,17*	0,71**	0,71**
2.7	34,78	75,00	39,13	90,00	0,11*	0,17*	0,54**	0,57**
2.8	36,96	70,00	39,13	85,00	0,06*	0,18*	0,47***	0,54**
2.9	15,22	45,00	15,22	50,00	0,00*	0,10*	0,66**	0,70**
2.10	8,70	35,00	10,87	40,00	0,20*	0,13*	0,75*	0,73**
2.12	10,87	45,00	13,04	50,00	0,17*	0,10*	0,76*	0,74**
3.1	21,74	45,00	32,61	50,00	0,11*	0,17*	0,51**	0,54**
3.7	13,04	75,00	17,39	80,00	0,25*	0,06*	0,83*	0,78**
3.9	36,96	70,00	41,30	85,00	0,11*	0,18*	0,47***	0,51**
3.10	6,52	25,00	10,87	30,00	0,40**	0,17*	0,74**	0,64**
4.5	32,61	70,00	36,96	75,00	0,12*	0,07*	0,53**	0,51**
4.6	28,26	65,00	32,61	70,00	0,13*	0,07*	0,57**	0,53**

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$;

**** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$; * коефіцієнт відхилення T_{vd} $0,99 \leq T_{vd} \leq 0,75$ високий; ** $0,75 \leq T_{vd} \leq 0,50$ середній; *** $0,5 \leq T_{vd} \leq 0,25$ достатній; **** $0,25 \leq T_{vd} \leq 0,00$ низький.

Низький рівень обізнаності (таблиця 2.6) було зафіксовано в питанні 1.4 з блоку № 1 (Чим і наскільки відрізняються міська квартира від сільської оселі: місце розташування (в селі, на природі, в місті), вхід до оселі (подвір'я немає),

меблі, вікна, домашнє начиння?). У дітей із ДЦП рівень обізнаності складав 10,84 % та 10,98 % у двох вікових групах відповідно, динаміка в розвитку також була незначною. Особливістю відповідей на дане питання є те, що початковий рівень знань у дітей із ДЦП та ТПР був, в основному, на однаковому рівні (коливання показника було в межах 15 %), але динаміка розвитку у дітей із ТПР була значно вища (коефіцієнт динаміки складав 0,5 у дошкільників із ТПР та 0,01 у дітей із ДЦП), в порівнянні з дітьми з ДЦП, у яких динаміка з цього питання не зафіксована. Виявлене можна пояснити більшою мобільністю та розширеністю інформаційного простору, в якому перебувають дошкільники з ТПР. Відмінності спостерігаються у відповідях на питання № 2.10, 2 блоку («Чи знаєш ти правила користування праскою, як убезпечити себе від опіків праскою?»), вони коливаються у дітей із ДЦП та ТПР приблизно на однаковому рівні, а відтак незначні, хоча діти з ТПР більш обізнані (35 % та 40 % у вікових групах). Констатоване пояснюється тим, що основа знань із даного питання закладається у дітей на 6 році життя.

Найбільш обізнаними діти з ДЦП та ТПР обох вікових груп були з питань № 2.8 (Що робити, якщо чути запах газу в квартирі?), № 3.9 (Як перейти дорогу, якщо немає світлофора? Якщо сам, без супроводу дорослих?), (таблиця 2.6). Відсоток правильних відповідей у дітей з ДЦП із зазначеного питання був вищим у порівнянні з іншими питаннями та коливався у межах 35-40 %. Подібна тенденція у відповідях на це питання була у дітей із ТПР, але обізнаність була значно вища та коливалась у межах 70-80 %.

Параметри стану сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок були проаналізовані за допомогою інструментів для аналізу даних: розуміння зв'язку між призначенням предмета і його використанням (інструмент № 3) та оцінне ставлення до предметів побуту (інструмент № 4).

Для аналізу даних використовувались 15 запитань: за блоком знань № 1 – запитання 1, 3, 5, 6, 9, 10; за блоком знань № 2 – запитання 4, 13, 14; за блоком знань № 3 – запитання 6, 8; за блоком знань № 4 – запитання 1, 2, 3, 4 (Див. додаток Б.1).

Аналіз статистичних таблиць (таблиця 2.7) дозволяє зробити загальний висновок, що у дітей із ДЦП відсоток правильних відповідей в ЕГ 1 складає 55,50 %, а в ЕГ3 – 56,38 %, у той час як у дітей із груп ЕГ2 та ЕГ4 – 65,33 %, 72,67 % відповідно.

Загальна різниця в рівнях оволодіння знаннями у дітей із ДЦП та ТПР (таблиця 2.7) є на рівні 7–16 % (про що свідчить відсоток правильних відповідей за інструментом № 3, 4 і становить у дітей з ДЦП та ТПР шостого року життя – 55,50 % і 65,33 %, у дітей з ДЦП та ТПР сьомого року життя – 56,38% і 72,67% (відповідно). У той же час, при порівнянні аналогічних даних за інструментами №1, 2 така різниця складає 34-42 %. Зафіксована різниця суттєва і перевищує показники за інструментами № 1, 2 в 2 рази.

Таблиця 2.7

Розподіл правильності відповідей дітей за якісними інструментами № 1, 2 та 3, 4

№ інстр.	Кількість правильних відповідей дітей у %				Коефіцієнт динаміки розвитку знань у дітей між віковими групами		Коефіцієнт кореляції, сила зв'язку r-Пірсона між віковими групами за шкалою Чеддока	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4	ЕГ1 &ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4
1-2	21,45	55,56	24,76	67,22	0,13*	0,21*	0,82*	0,94*
3-4	55,50	65,33	56,38	72,67	0,13*	0,18*	0,97*	0,92*

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$

* r-кореляції за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$ висока; *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

Спостерігається високий рівень знань у дітей із ДЦП за названим інструментом. При цьому варто зазначити, що загальна динаміка розвитку за віком у цих дітей дуже мала, а за блоками 2, 3 переходить у негативний діапазон. Виявлені дані підтверджують нетипову картину в розвитку дітей із ДЦП. У зв'язку з цим був проведений аналіз відповідей дітей за блоками знань, а також були співставлені дані, які були отримані за інструментами № 1, 2 та № 3, 4 для пояснення причин з виявлення нетипової ситуації.

Отримані дані за блоками (таблиця 2.8) вказують на однорівневу спільність знань, яка в цілому однакова у дітей із ДЦП 6 і 7 р. ж. (коливання даних у межах 6 цілих одиниць, на відміну від даних інструменту № 1, 2 – 12 цілих одиниць). У дітей із ТПР відсоток правильних відповідей за блоками знань незначно перевищує рівень знань дітей із ДЦП (перевищення показників коливається в межах 3-4 одиниць, що також нетипово). При порівнянні аналогічних показників за інструментами № 1, 2 ця різниця більш суттєва і становить від 4 до 35 одиниць.

Таблиця 2.8

Розподіл правильності відповідей дітей за інструментами № 3, 4

№ блока запит.	Кількість правильних відповідей у дітей в %				Коефіцієнт динаміки розвитку знань дітей між віковими групами		Коефіцієнт кореляції, сила зв'язку r-Пірсона між віковими групами за шкалою Чеддока	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4	ЕГ1 &ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4
1	55,81	59,42	56,67	65,00	0,06*	0,12*	0,99*	0,98*
2	61,24	59,42	78,33	85,00	- 0,03*	0,07*	0,98*	0,98*
3	54,26	52,90	66,11	73,89	-0,02*	0,10*	0,97*	0,84*
4	58,91	63,77	71,67	76,67	0,07*	0,06*	0,90*	0,98*

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$;

* r-кореляція за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$ висока; *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

Динаміка зростання обсягу знань за віком також нетипова для дітей із ДЦП (таблиця 2.8). А саме, за блоками № 2, 3 (знання технічних засобів, безпеки життєдіяльності, інфраструктури міста) показники низькі (простежується явна відсутність розвитку знань за цими інструментами, на відміну від аналогічних у дітей із ТПР). Стійка тенденція полягає в тому, що основний обсяг інформації за інструментами № 3, 4 діти з ДЦП і ТПР отримують у віці 6 років, але тільки у дітей із ДЦП не простежується чіткої динаміки розвитку, і це є їх особливістю, яка обумовлена наявністю захворювання. Особливості дослідження даних за інструментами № 3, 4 показують високу значимість питання розуміння зв'язку предметів із їх використанням. Правильність побудови логічних ланцюжків тісно пов'язана з

безпекою життєдіяльності дитини, і це пояснює виявлені особливості в дітей із ДЦП і ТПР.

Було проаналізовано 15 запитань за інструментом № 3, 4 (таблиця 2.9) з метою виявлення найбільш складних і найбільш легких запитань для дітей чотирьох експериментальних груп, а також з'ясовано вікову динаміку їх розвитку. При цьому було виявлено наступне. Найбільшу кількість правильних відповідей було отримано за питаннями № 1.1, 1.9, 2.13, 4.4. Аналогічна картина спостерігалася в дітей із ДЦП та ТПР усіх експериментальних груп. Було виявлено незначну негативну динаміку вікового розвитку в дітей із ДЦП, що можна було прослідкувати у відповідях на питання 1.1 2.13, 2.14, 3.6, 3.8, 4.4). У дітей із ТПР динаміка вікового розвитку була типовою. Присутність негативної та нерівномірної динаміки розвитку соціально-побутових знань можна пояснити специфікою когнітивного розвитку зазначеної категорії дошкільників.

Таблиця 2.9

Розподіл правильності відповідей дітей за інструментами № 3, 4

№ зап.	Кількість правильних відповідей у дітей в %				Коефіцієнт динаміки K_d розвитку знань між віковими групами		Коефіцієнт відхилення T_{vd} між дітьми з ДЦП та ТПР у рівні знань	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ4	ЕГ1 & ЕГ2	ЕГ3 & ЕГ4
1.1	83,72	85,00	80,43	90,00	-0,04*	0,06*	0,02*****	0,11*****
1.3	13,95	20,00	21,74	25,00	0,36**	0,25**	0,30***	0,13*****
1.5	69,77	68,00	76,09	80,00	0,08*	0,23*	0,03*****	0,05*****
1.6	76,74	76,00	77,91	80,00	0,01*	0,07*	0,04*****	0,08*****
1.9	75,07	75,10	73,91	85,00	0,01*	0,13*	0,01*****	0,13*****
1.10	27,91	85,00	30,43	90,00	0,08*	0,06*	0,67**	0,66**
2.4	23,26	40,00	26,09	50,00	0,11*	0,25**	0,42***	0,48***
2.13	79,07	75,00	80,43	75,00	-0,02*	0,00*	-0,05*	-0,07*****
2.14	69,77	70,00	60,87	85,00	-0,15*	0,21*	0,00*	0,28***
3.6	23,26	50,00	19,57	60,00	-0,19*	0,20*	0,61**	0,61**
3.8	58,14	55,00	56,52	65,00	-0,03*	0,18*	-0,06*****	0,13*****
4.1	51,16	60,00	54,35	85,00	0,06*	0,42**	0,15*****	0,36***
4.2	30,23	50,00	32,61	55,00	0,07*	0,10*	0,40***	0,41***
4.3	60,47	75,00	78,26	80,00	0,23*	0,07*	0,19*****	0,02*****
4.4	86,05	90,00	80,43	95,00	-0,07*	0,06*	0,04*****	0,15*****

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$; * коефіцієнт відхилення T_{vd} $0,99 \leq T_{vd} \leq 0,75$ високий; ** $0,75 \leq T_{vd} \leq 0,50$ середній; *** $0,5 \leq T_{vd} \leq 0,25$ достатній; **** $0,25 \leq T_{vd} \leq 0,00$ низький.

Найбільш складними питаннями за інструментами № 3, 4 були питання № 1.3, 1.10, 2.4, 3.6, а також діапазон коливань за кількістю правильних відповідей за зазначеною групою питань між групами дітей із ДЦП і ТПР був найбільш високим (таблиця 2.9). Найбільші труднощі викликало в дітей питання 1.3 (інтер'єр української оселі), і аналогічна картина виявлялася як у дітей із ДЦП, так і у дітей із ТПР: у них вікова динаміка також мала мінімальні значення. У дослідженні за інструментами № 3, 4 є велика різниця між дітьми ДЦП та ТПР у відповідях на питання № 1.10, 2.4 (використання технічного обладнання). Чітко простежується значне розходження, а саме, відсоток правильних відповідей у дітей із ДЦП двох вікових груп на рівні 20-30 %, у той час як у дітей із ТПР цей показник становить 60-80 % (коефіцієнт відхилення – 0,67 і 0,42), що засвідчує значно вищу вікову динаміку розвитку в дітей із ТПР. Виявлена картина пояснюється особливістю питань, які пов'язані з необхідністю безпосереднього контакту дитини з побутовим приладом, а низькі показники в дітей із ДЦП можна пояснити великою обмеженістю предметно-практичної діяльності.

Питання 2.13, 3.8 – особиста безпека дітей (таблиця 2.9) показали нетипові закономірності в загальній картині дослідження за інструментами №3, 4, а саме, кількість правильних відповідей у дітей із ДЦП 6 року життя була більш високою в порівнянні з правильними відповідями дітей із ТПР (питання 2.13: 79,07 % – діти з ДЦП, 75,00 % – діти з ТПР і питання 3.8: 58,14% – діти з ДЦП, 55,00 % – діти з ТПР). Зазначені питання тісно пов'язані з життєдіяльністю дітей із ДЦП. Відтак, констатоване можна пояснити тим, що діти з ДЦП у зв'язку з особливостями свого фізичного здоров'я більше уваги приділяють процесам забезпечення своєї життєдіяльності, на відміну від дітей із ТПР.

Показники когнітивного компонента соціально-побутових навичок були проаналізовані за допомогою інструментів для аналізу даних: знання явищ

суспільного життя, любові до рідної країни (інструмент 5), інтерес до життя та праці дорослих (інструмент 6).

При аналізі даних використовувались 15 запитань: за блоком знань № 1 – запитання 7, 8, 11; за блоком знань № 2 – запитання 1, 11, 15; за блоком знань № 3 – запитання 2, 3, 4, 5, 11, 12; за блоком знань № 4 – запитання 7, 8 (Див. додаток Б.1).

Аналіз отриманих даних (таблиця 2.10) дозволяє констатувати, що за інструментами № 5, 6 виявлено найбільш низький рівень знань у дітей із ДЦП на відміну від отриманих даних за іншими інструментами. Зафіксовані показники були на рівні 13-19 %, у той час як за іншими інструментами дошкільники показували рівень від 21 % до 65 %, проте динаміка зростання рівня знань за цим інструментом найбільш висока.

Таблиця 2.10

Розподіл правильності відповідей дітей за інструментами 1, 2, 3, 4 та 5, 6

№ інстр.	Кількість правильних відповідей дітей в %				Коефіцієнт динаміки розвитку знань у дітей між віковими групами		Коефіцієнт кореляції, сила зв'язку r-Пірсона між віковими групами за шкалою Чеддока	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ4
1-2	21,45	55,56	24,76	67,22	0,13*	0,21*	0,89*	0,94*
3-4	55,50	56,38	65,33	72,67	0,13*	0,18*	0,97*	0,92*
5-6	13,62	49,0	19,84	52,00	0,31**	0,30**	0,78*	0,93*

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$;

* r-кореляції за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$ висока; *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

Отримані в емпіричному дослідженні результати дають можливість зробити загальний висновок, що знання явищ суспільного життя, любові до рідної країни (інструмент 5), інтересу до життя та праці дорослих (інструмент 6) для дітей із ДЦП виступає на другий план із-за рівня їх соціально-комунікативної компетентності, тобто тут виявляється ефект «равлика» (перебування в обмеженому просторі). У зв'язку з цим відбувається нерівномірний, дисгармонійний розвиток пізнавальної діяльності в дітей із ДЦП, де керівним принципом виступає емоція миттєвого задоволення,

егоцентричність цих дітей зумовлює знижений інтерес до явищ суспільного життя.

При аналізі відповідей дітей за блоками знань № 2, 3 (таблиця 2.11), діти з ДЦП 6 р. ж. показали найменший рівень знань (10,33 % і 11,59 % за 2 і 3 блоком відповідно).

Таблиця 2.11

Розподіл правильності відповідей дітей за інструментом № 1 та 2

№ блоку запитань	Кількість правильних відповідей дітей у %				Коефіцієнт динаміки розвитку знань у дітей між віковими групами		Коефіцієнт кореляції r-Пірсона між віковими групами	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4	ЕГ1 &ЕГ3	ЕГ2 &ЕГ4
1	20,29	30,00	26,36	36,67	0,23	0,22	0,85	0,89
2	10,33	20,25	14,53	36,25	0,33	0,60	0,96	0,95
3	11,59	37,50	19,38	60,83	0,40	0,62	0,93	0,80
4	13,04	27,50	16,28	35,00	0,20	0,27	0,99	0,96

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$;

* r-кореляції за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$ висока; *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

Зафіксовані показники мінімальні в порівнянні з іншими інструментами, позаяк дана особливість виявляється в тому, що коефіцієнт вікової динаміки розвитку є найбільш високим у порівнянні з показниками інших інструментів (таблиця 2.11). Це свідчить про те, що на фоні низького рівня знань дітей із ДЦП, який зумовлений фактором відчуженості, інфантильності, в будь-якому випадку здійснюють вплив сучасні інформаційні засоби, які наявні в навколишньому середовищі. З дорослішанням дитини відбувається автоматичне, мимовільне накопичення знань.

Ідентичність рівня знань як у дітей із ДЦП, так і дітей із ТПР можна було відстежити в змісті питань із блоку № 2. Різниця між рівнем знань дітей із ДЦП і ТПР склала 10 %, що свідчить про загальну картину, яка показує складність зазначеної тематики як для дітей із ДЦП, так і дітей із ТПР. Для більш детального аналізу блоку № 2 були розглянуті безпосередньо питання, на які діти давали мінімальну кількість правильних відповідей. У процесі відповідей на питання про технічні засоби та побутове приладдя в дітей із ДЦП і ТПР

виникали практично однакові труднощі. Питання, пов'язані зі специфічною безпекою вдома, також були складними для дітей. Поясненням цього може слугувати те, що ці питання не пов'язані з безпосередньою діяльністю дітей. Вирішення неординарних ситуацій вдома дитина покладає на дорослого. Питання, які безпосередньо стосувались життєдіяльності та безпеки дитини, отримували більш високі показники. Наприклад, на питання 1.11 (Чим освітлюється житло?) правильно відповіли 34,78 % дітей із ДЦП, на відміну від відповідей на питання 1.7 (Як обігривається житло?); цей показник склав у цієї категорії дітей лише 10,87 % (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

Розподіл правильності відповідей дітей за якісними інструментами

№ 5, 6

№ з/п	Кількість правильних відповідей дітей у %				Коефіцієнт динаміки K_d розвитку знань між віковими групами		Коефіцієнт відхилення T_{vd} між дітьми з ДЦП та ТПР у рівні знань	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ4	ЕГ1 & ЕГ2	ЕГ3 & ЕГ4
1.7	10,87	25,00	23,26	30,00	0,53***	0,17*	0,57**	0,22****
1.8	15,22	25,00	18,60	30,00	0,18*	0,17*	0,39***	0,38***
1.11	34,78	40,00	37,21	50,00	0,07*	0,20*	0,13****	0,26***
2.1	13,04	20,00	20,93	40,00	0,38**	0,50**	0,35***	0,48***
2.11	8,70	40,00	13,95	45,00	0,38**	0,11*	0,78*	0,69**
2.15	12,22	35,00	16,28	45,00	0,07*	0,22**	0,57**	0,64**
2.16	10,87	50,00	18,60	60,00	0,42**	0,17*	0,78*	0,69**
3.2	6,52	50,00	9,30	70,00	0,18*	0,50**	0,89*	0,87**
3.3	10,87	30,00	20,93	75,00	0,48**	0,60***	0,64**	0,72**
3.4	17,39	50,00	27,91	70,00	0,38**	0,29**	0,65**	0,60**
3.5	6,52	30,00	11,63	60,00	0,22*	0,50**	0,78*	0,81*
3.11	21,74	25,00	37,21	40,00	0,42**	0,38**	0,13****	0,07****
3.12	6,52	30,00	9,30	50,00	0,30	0,40	0,78	0,81
4.7.	15,22	35,00	18,60	45,00	0,18	0,22	0,57	0,59
4.8	10,87	20,00	13,95	25,00	0,22	0,20	0,46	0,44

* динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$; * коефіцієнт відхилення T_{vd} $0,99 \leq T_{vd} \leq 0,75$ високий; ** $0,75 \leq T_{vd} \leq 0,50$ середній; *** $0,5 \leq T_{vd} \leq 0,25$ достатній; **** $0,25 \leq T_{vd} \leq 0,00$ низький.

Заслужують окремого огляду питання, які отримали найменшу кількість правильних відповідей, це 3.2, 3.5, 3.12, за якими рівень правильних відповідей у дітей із ДЦП складає 6,52 % (таблиця 2.12). Прослідковується дуже велика різниця між дітьми з ДЦП і ТПР у коефіцієнті вікової динаміки розвитку. У

дітей із ТПР спостерігається розширення знань про сферу соціуму та побуту поступово з віком, а у дітей із ДЦП кількісні та якісні зміни в рівні знань є, але вони мають мінімальні значення. Утруднення в дошкільників із ДЦП виникали при відповідях на питання, які мали стосунок до розміщення найближчих до будинку установ, взаємодії з інфраструктурою міста, що існують за межами помешкання дитини, і доводять наявність типових тенденцій в особливостях розвитку дітей із ДЦП та дітей із ТПР, очевидно, зазначені особливості, зумовлені нерівномірною кількістю комунікативних зв'язків обох категорій дітей.

Детальний аналіз даних (інструмент № 5, 6) на предмет найбільш високих показників правильних відповідей на запропоновані запитання (таблиця 2.12) свідчить про те, що прослідковується показник рівня знань у межах 29 одиниць у дітей із ДЦП та 30 одиниць у дітей із ТПР. На відміну від даних за іншими інструментами, відсоток правильних відповідей за даним інструментом коливався в мінімальних значеннях.

Таким чином, можна встановити загальні закономірності та особливості стану сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. А саме, у дітей із ДЦП спостерігаються серйозні перепони до конкретно чуттєвого пізнання світу, що виявляються в запізнілому і недостатньо інтенсивному розвитку предметно-практичної та соціально-комунікативної діяльності, також для цієї категорії дітей характерна нерівномірність динаміки когнітивного розвитку. Діти з церебральним паралічем не знають багатьох явищ навколишнього предметного світу і соціальної сфери, й найчастіше мають уявлення лише про те, що було в їх практичному досвіді. Це обумовлено вимушеною ізоляцією, обмеженням контактів із дорослими та однолітками і людьми у зв'язку з труднощами пересування, пізнання навколишнього світу в процесі предметно-практичної діяльності, пов'язаними з проявами рухових і сенсорних розладів.

2.4 Особливості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

З метою з'ясування стану сформованості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було проведено третю серію дослідження. Відзначимо, що параметрами сформованості праксеологічного компонента СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП визначено вміння, які складають основу виконавчого рівня освоєння соціально-побутової навички.

Особливості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було досліджено за допомогою експериментальної методики «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої, яка дозволила нам визначити та співставити особливості соціально-побутових умінь при виконанні різних трудових доручень зі змістом доручення, проаналізувати ставлення дитини до процесу праці та оцінки його результатів, а також з'ясувати ефективність і якість виконання соціально-побутових дій у залежності від віку дітей та їх можливостей. Дітям пропонували виконати 18 індивідуальних трудових доручень (додаток В.1), які класифікувались за видами праці:

Блок 1.1. *Комплекс умінь із самообслуговування* (самостійне одягання та роздягання, чистка власного одягу щіткою, прання своїх власних носовичків, умивання, миття рук, користування рушником; усунення непорядку в зачісці, одязі).

Блок 1.2. *Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь* (підклеювання книжки, збирання іграшок в ігровій кімнаті та складання їх у коробку, миття іграшок, поливання квітів, прання лялькового одягу).

Блок 1.3. *Комплекс умінь із праці в природі* (збирання листя на майданчику, поливання кущів та квітів на майданчику, догляд за тваринами – годівля морської свинки, акваріумних рибок, миття листя фікуса).

Блок 1.4. *Комплекс умінь із ручної праці* (прикрашання сумочки візерунком, прикрашання подарункової листівки; виготовлення подарунка, прошиття частини сумки (спеціальною пластмасовою голкою).

Праксеологічний компонент СПН у дошкільників із ДЦП було досліджено за допомогою діагностичних ігрових завдань зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (авторська методика) (додаток В.2, В.3). Блок № 2. 1. маніпуляційні дошки: «Сантехнічна» (вміння користуватися сантехнічними пристосуваннями); «Віконно-дверна» (вміння користуватися віконно-дверною фурнітурою); «Електротехнічна» (вміння користування електрофурнітурою); «Одягу та взуття» (вміння, що стосується використання одягу); «Вишивання» (вміння виконувати дії з отворами та тасьмою).

Блок № 2. 2. Дидактичні посібники: «Жилети» (вміння розстібати та застібати гудзики); «Спіднички» (уміння розстібати та застібати гаплички, кнопки); «Чарівні мішечки» (уміння розстібати та застібати змійку); «Кишеньки» (уміння розстібати та застібати кнопки); «Бриджі» (уміння розстібати та застібати ремені); «Коробочки із зав'язками» (уміння розв'язувати і зав'язувати зав'язки); «Кофточки» (уміння розв'язувати і зав'язувати банти); «Рушники» (уміння шнурувати); «Килимки» (комплексні вміння з користування фурнітурою одягу).

Для вивчення рівня оволодіння комплексом умінь із самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці в природі та ручної праці, які в процесуальному аспекті реалізації були орієнтувальними, інструментальними та організаційно-регулятивними, використовувалась три-бальна система оцінювання.

1. *Орієнтувальні уміння* класифікувалися за 3-рівневою шкалою оцінювання у відповідності до рівня виконання (високий, середній чи низький) соціально-побутової дії, що характеризується певним рівнем орієнтування у процесі виконання предметно-практичних дій і операцій; правила доцільної та безпечної поведінки; орієнтацією в критеріях результату. Відповідно високий

рівень (В) 4 бали (за правильне виконання усіх 4 блоків орієнтувальних умінь), середній рівень (С) 2-3 бали (за правильне виконання 2-3 блоків), низький рівень (Н) 1 бал (за правильне виконання 1 блоку).

2. *Інструментальні уміння* класифікувалися за 3-бальною шкалою оцінювання: у відповідності до рівня виконання (високий, середній чи низький) соціально-побутової дії, що характеризується певним рівнем предметно-практичної дії, вмінням вправно поводитися з простими знаряддями, матеріалами; здатністю до рухової, моторної, маніпулятивної діяльності; формуванням рухової нервово-м'язової координації; вмінням встановлювати логічні зв'язки щодо використання різних видів інструментів. Відповідно високий рівень (В) 4 бали (за правильне виконання усіх 4 блоків орієнтувальних умінь), середній рівень (С) 2-3 бали (за правильне виконання 2-3 блоків), низький рівень (Н) 1 бал (за правильне виконання 1 блоку).

3. *Організаційно-регулятивні уміння* класифікувалися за 3-бальною системою оцінювання: у відповідності до рівня виконання (високий, середній чи низький) соціально-побутової дії, що характеризується певним рівнем предметно-практичної дії, а саме, вмінням розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи; зацікавленням у якісному результаті; вмінням визначати мету, правильною оцінкою своєї роботи; дотриманням дітьми певних правил регуляторів. Відповідно високий рівень (В) 4 бали (за правильне виконання усіх 4 блоків орієнтувальних умінь), середній рівень (С) 2-3 бали (за правильне виконання 2-3 блоків), низький рівень (Н) 1 бал (за правильне виконання 1 блоку).

Результати дослідження за трьома групами умінь були зведені в статистичні таблиці (додаток № В. 4). Дана процедура дозволила розрахувати відсоток дітей від загальної кількості, які отримали відповідні їм рівні. Стан сформованості орієнтувальних (1), інструментальних (2), організаційно-регулятивних (3) умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР у % представлено в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Стан сформованості орієнтувальних (1), інструментальних (2), організаційно-регулятивних (3) умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР у %

№ уміння	ЕГ 1			ЕГ 2			ЕГ 3			ЕГ 4		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	14,12	22,33	63,55	48,93	36,80	14,28	17,10	25,48	57,49	57,92	36,44	5,64
2	9,32	18,07	72,61	47,22	33,25	19,36	11,87	26,80	61,41	56,59	36,77	6,64
3	12,00	21,10	66,56	47,02	37,60	16,55	14,80	27,61	57,59	56,59	38,73	4,69

Для аналізу результатів, які виявили діти з ДЦП, необхідно виділити показники рівня сформованості орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь у дітей із ТПР, які можна розглядати як норму розвитку. Отримані дані свідчать, що стан сформованості трьох груп умінь у дітей з ТПР 6 р. ж. знаходиться на одному рівні, і коливання показників не перевищують 3 одиниць, подібна динаміка зафіксована і в дітей із ТПР 7 р. ж.

У дошкільників із ТПР виявлено суттєву динаміку стану сформованості всіх 3 груп умінь, що відповідним чином зросла з 46-48 % до 56-58 %. При порівнянні цих показників із показниками, які були отримані у дітей із ДЦП, простежуються різкі відмінності. Відповідно, стан сформованості орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь коливається у більш високому діапазоні і знаходиться в межах 9-14 %, що засвідчує їх значно нижчий (у 3-4 рази) стан розвитку, ніж у дітей із ТПР.

Експериментальні дані дозволяють констатувати дуже слабку вікову динаміку розвитку 3 груп умінь у дітей із ДЦП. Рівень сформованості орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь у дітей із ДЦП зріс на 2-3 одиниці, що свідчить про дуже низькі вікові зміни у зазначеній групі дошкільників. Виявлена низька динаміка, очевидно, пов'язана не з наявністю поточного патологічного процесу, а з виникненням декомпенсації у зв'язку зі все більшою невідповідністю між руховими можливостями і вимогами, що пред'являються до дитини з ДЦП (О. Мастюкова, М. Певзнер, Л. Переслені, А. Шевцов та ін.) [150; 151; 152; 269].

Аналіз даних дозволяє стверджувати, що з 3 груп умінь стан сформованості інструментальних умінь найбільш низький в обох експериментальних групах дітей із ДЦП. Передусім, це обумовлюється мірою розвитку моторики і обмеженістю рухової функції. Низький рівень інструментальних умінь у дошкільників із ДЦП обумовлений спастичністю або розладами функцій верхніх кінцівок. Суттєво впливає на стан сформованості названої групи умінь рівень розвитку уявлень дітей із ДЦП щодо застосування тих чи інших інструментів, знарядь, способів виконання діяльності, а найбільшою мірою тих уявлень, які розкривають внутрішню грань дії, яка реалізується в зовнішньому плані в сукупності цих умінь.

Рівень розвитку орієнтувальних умінь у дошкільників із ДЦП більш високий у порівнянні з іншими групами умінь (інструментальними, організаційно-регулятивними). Також помітним є зростання цього значення у дітей із ДЦП 7 р. ж. (з 14,12 % до 17,10 %). Кращий стан розвитку орієнтувальних умінь у дошкільників із ДЦП обумовлюється, в першу чергу, збереженістю інтелектуальних функцій і підтверджує можливість соціальної адаптації і навчання зазначеної групи дітей. У завданнях із методики № 1 (праця на загальну користь, праця в природі, ручна праця) більша кількість завдань була пов'язана із соціально значущою ідеєю. У цих дорученнях був присутній елемент – відповідальність за доручену справу, а це для дитини з ДЦП мотивуючий фактор для виконання дії.

Статистичний аналіз для виявлення зв'язків за групами умінь виконувався з використанням програми Statistica v.6.1 (Statsoft Inc., США). Всі кількісні параметри перевірялись на нормальність розподілу з використанням критерію Колмогорова-Смирнова. Було вивчено вплив вікового чинника на стан розвитку орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних соціально-побутових умінь. Для порівняння двох незалежних кількісних даних застосовувався t-критерій Ст'юдента. При цьому було виявлено, що віковий фактор у дітей із ДЦП не впливає на рівень розвитку інструментальних умінь. Вплив вікового фактора можна було відстежити тільки за станом орієнтувальних умінь у дітей із ДЦП і ТПР.

У таблиці 2. 14 представлено результати статистичного аналізу за різними критеріями: за t-критерієм Ст'юдента, що застосовувався для визначення значущості віку на стан сформованості праксеологічного компонента у дітей із ДЦП та ТПР; коефіцієнт кореляції r-Пірсона – для визначення прямої та зворотної залежності стану сформованості СПН від віку дітей; коефіцієнт динаміки (K_d) – визначення швидкості змін в рівнях розвитку за віком, коефіцієнт відхилення (T_{vd}) для визначення абсолютної величини рівня розвитку вмінь 1, 2, 3 у дітей із ДЦП та ТПР.

Таблиця 2.14

Статистичний аналіз стану розвитку орієнтувальних (1), інструментальних (2), організаційно-регулятивних (3) умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР (за різними коефіцієнтами)

№ уміння	t-критерій Ст'юдента		Коефіцієнт кореляції r-Пірсона між віковими групами		Коефіцієнт динаміки K_d розвитку умінь між віковими групами		Коефіцієнт відхилення T_{vd} між рівнями розвитку вмінь дітей з ДЦП та ТПР	
	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ2	ЕГ3&ЕГ4
1	**2,15	**2,60	0,58***	0,66***	0,04*	0,26**	0,53***	0,60***
2	4,96	5,84	0,51***	0,65***	0,03*	0,25**	0,88***	0,89***
3	3,98	**2,01	0,94*	0,89*	0,03*	0,15*	0,93***	0,92***

При рівні значущості = 62 ЕГ1 & ЕГ3 * $p \leq 0,001$ ** $p \leq 0,05$,*** $p \leq 0,01$ – 1,998, 2,655, 3,454 Програма IBM SPSS Statistics 22 win32

*Динаміка низька при $0 \leq K_d \leq 0,25$; ** динаміка середня при $0,25 \leq K_d \leq 0,5$; *** динаміка достатня при $0,5 \leq K_d \leq 0,75$; **** динаміка висока при $0,75 \leq K_d \leq 1$ *

r-кореляції за шкалою Чеддока * $0,9 \leq r \leq 1$ дуже висока; ** $0,7 \leq r \leq 0,9$; висока *** $0,5 \leq r \leq 0,7$ середня.

При розгляді результатів коефіцієнта кореляції (сили зв'язку) r-Пірсона було встановлено, що значимість вікового фактора знаходиться на середніх рівнях (за орієнтувальними та інструментальними групами умінь), що додатково підтверджує тенденцію: віковий фактор не мав впливу на стан сформованості праксеологічного компонента (за орієнтувальними та інструментальними групами умінь) СПН у дітей із ДЦП.

Динаміку розвитку праксеологічного компонента СПН у дітей із ДЦП 6 і 7 р. ж. можна прослідкувати за аналізом показників у рівнях розвитку умінь, що мають істотні відмінності, які виявляються в тому, що у дітей із ДЦП розвиток

трьох груп умінь був мінімальним. У дітей із ДЦП K_d розвитку умінь між віковими групами становив 0,04, а у дітей із ТПР – 0,15-0,26. Зазначені показники побічно були підтверджені коефіцієнтом відхилення T_{vd} між дітьми з ДЦП та ТПР у рівні розвитку вмінь. Коефіцієнт відхилення T_{vd} засвідчив, що у дітей із ДЦП за інструментальними та організаційно-регулятивними вміннями простежується значне відставання від показників дітей із ТПР, позаяк розрив у рівні розвитку вмінь між дітьми з ДЦП і ТПР із віком збільшувався.

Для вивчення лінійної залежності даних за орієнтувальними, інструментальними, організаційно-регулятивними групами умінь між собою (вплив одного вміння на інші) визначався коефіцієнт кореляції r -Пірсона, який коливався в межах від 0,97 до 1. За шкалою Чеддока ці величини свідчать про дуже високу силу зв'язку між групами орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь. Наявність таких значень засвідчує сильний вплив одного вміння на інше, а це, в свою чергу, знижує вірогідність даних проведеного дослідження. У зв'язку з цим, при аналізі експериментальних даних за станом сформованості праксеологічного компонента, додатково була задіяна й інша система збору та обробки даних, яка ґрунтувалася на групуванні умінь за видами та діями, а оцінка діяльності проводилася за додатковими параметрами (швидкістю виконання та якістю кінцевого результату діяльності дитини).

Стан виконання соціально-побутових умінь додатково оцінювався сумою балів, отриманих за результатами виконання дії (правильно – 1 бал, неправильно – 0 балів); зовнішня допомога (без допомоги – 1 бал, з допомогою – 0 балів); повнотою отриманого правильного результату (дія виконана повно – 1 бал, неповно – 0 балів); швидкістю виконання завдання (відхилення від середньої швидкості виконання дії дітьми з ДЦП або дітьми з ТПР, менше 3 хвилин – 1 бал, більше 3 хвилин – 0 балів); при цьому враховувався вік дітей та їхні фізичні можливості. Сума балів перетворювалась у трибальну систему сформованості праксеологічного компонента: високий рівень – 4 бали, середній рівень 3-2, низький рівень – 1-0. Результати були зведені в статистичні таблиці

(див. табл. Е. 1 у додатку Е. 2). У таблиці за станом виконаних завдань представлено кількість дітей у %, які отримали відповідні їм рівні. Кількісний аналіз отриманих результатів показав основні тенденції та закономірності розвитку праксеологічного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП (див. табл. 2.15, додаток В.5).

Відмінності в стані сформованості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок (за 3 групами вмінь) у дітей із ДЦП можна було проаналізувати за рівнем виконання обох методик. За методикою № 1 був зафіксований більш високий рівень розвитку, ніж за методикою № 2. Слід зазначити, що аналогічна ситуація спостерігалася і у дітей із ТПР, тобто більш низький рівень у виконанні завдань – типова тенденція, яка пов'язана з меншою вправністю дітей у застосуванні спеціальних інструментів і пристосувань (маніпуляційних дошок), що обумовлено обмеженням функціональних можливостей у дітей із ДЦП. Зазначена тенденція підтверджена відносно рівним коефіцієнтом відхилення результатів між дітьми з ДЦП і ТПР.

Таблиця 2.15

Стан сформованості праксеологічного компонента за блоками умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР (у %)

№ блока умінь	ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1.1	17,39	27,39	55,22	59,00	30,00	11,00	20,93	30,23	48,84	70,00	30,00	0,00
1.2	21,74	26,09	52,17	62,50	31,25	6,25	25,58	31,63	42,79	75,00	25,00	0,00
1.3	18,48	22,28	59,24	62,50	31,25	6,25	22,67	25,58	51,74	71,25	28,75	0,00
1.4	16,85	32,61	50,54	37,50	58,75	3,75	20,35	36,63	43,02	47,50	48,75	3,75
За метод. № 1	18,61	27,09	54,29	57,25	36,25	6,50	22,38	31,02	46,60	65,94	33,13	0,94
2.1	6,65	15,22	78,13	29,00	33,00	38,00	8,91	17,21	74,35	41,00	40,00	19,00
2.2	4,59	10,39	85,02	35,56	42,78	21,67	5,17	11,63	83,20	42,78	46,11	11,11
За метод. № 2	5,12	12,80	82,08	32,28	37,89	29,83	6,54	14,42	79,28	41,89	43,06	15,06

Коефіцієнт динаміки за обома методиками у вікових групах вказує на відносну стабільність і низькорівневий стан розвитку праксеологічного компонента у дітей із ДЦП, що є негативним фактором їх розвитку і, в першу

чергу, детермінується проблемами функцій верхніх кінцівок. Однак, виявлена динаміка за узагальненими даними вказує на прогрес, що дозволяє констатувати можливості позитивного прогнозу розвитку в оволодінні соціально-побутовими вміннями, які поступово переходять у стійку навичку.

Аналіз даних дослідження, отриманих за конкретними видами доручень (методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої), дозволяє розкрити особливості розвитку праксеологічного компонента в дітей із ДЦП. Отримані результати за завданнями блоку 1. 2 (комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь) вищий, ніж за іншими блоками завдань. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці вищий в обох вікових групах у порівнянні з блоком № 1.1 (комплексом умінь із самообслуговування). За логікою значущості і доцільності набуття умінь у дитини з ДЦП на перше місце повинні виступати навички самообслуговування, однак, отримані результати дослідження засвідчують, що у дітей із ДЦП вони знаходяться на другому місці за рівнем сформованості. Ця нетипова тенденція також простежується й у дітей із ТПП. Констатована специфіка праксеологічного компонента за комплексом умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь полягала в тому, що дослідження проводилося в присутності інших дітей. І на результати дослідження вплинув фактор групи, тобто дитина з ДЦП мобілізувала можливі ресурси для формування позитивної оцінки, думки інших про себе. У дітей із ТПП роль групового фактора також була помітною, але на тлі більш високого рівня сформованості умінь він був згладженим.

При комплексній оцінці виконаних доручень за блоком завдань № 1.4 (комплекс умінь із ручної праці), на відміну від блоку завдань №1.1 (комплекс умінь із самообслуговування) та блоку завдань № 1.3 (комплекс умінь із праці в природі), виявлені результати в стані сформованості умінь дітей із ДЦП коливалися у вузькому діапазоні на рівні 15-19 %. У той час як коливання показників у завданнях за блоком № 1.4 становили від 0 до 36 %, а коливання показників у завданнях за блоком № 1.2 становили від 8 до 34 %, оскільки вікова динаміка мала стійку однорівневу тенденцію. Подібна картина

характерна для умінь із ручної праці, позаяк дані операції передбачають виконання дій за столом у положенні сидячи.

Аналіз даних дослідження на предмет найбільш складних доручень дозволяє відзначити блок умінь № 2.2 (застібання, розстібання, зав'язування вузлів, користування застібками), що тісно пов'язаний із зорово-моторними навичками і використанням дрібних предметів одягу та взуття. При цьому низький (Н) рівень праксеологічного компонента за названим блоком умінь становив (85,02 %), що підтверджено нульовою віковою динамікою розвитку.

Отже, отримані дані свідчать про прямопропорційну залежність між складністю функціональних розладів дитини з ДЦП та рівнем оволодіння вищезазначеними вміннями.

Мінімальні значення виявлено за блоком умінь № 2.1 (завдання з використанням маніпуляційних дошок). Уміння дітей із ДЦП, пов'язані з віконно-дверною, електротехнічною фурнітурою, сантехнічними пристосуваннями, мають переваги по відношенню до умінь блоку № 2.2 (застібання, розстібання, зав'язування вузлів, користування застібками і т.д.), які також знаходяться в межах мінімальних значень. Зазначена тенденція простежується і в дітей із ТПР. Зафіксовану особливість можна пояснити тим, що для виконання доручення за блоками 2.1 і 2.2 дитина з ДЦП задіює одну і ту ж групу м'язів, а рівень моторики, який визначає результативність виконання завдання, не змінюється. Але результати, отримані за вміннями блоку № 2.1 за всіма показниками, включаючи віковий фактор, вищі. Дану нетипову тенденцію зміни рівня сформованості праксеологічного компонента можна пояснити наступним чином. Завдання в блоці № 2.2 включали в себе елементи, з якими дитина зустрічається в повсякденних життєвих ситуаціях, зазначені завдання не мали фактора новизни, що не провокувало виявів емоцій. І навпаки, завдання з маніпуляційними дошками в дітей викликали яскравий інтерес, який був підкріплений пізнавальною активністю, спрямованою на набуття нових умінь. Виявлену картину можна пояснити тим, що елементи фурнітури маніпуляційних дошок розроблені з урахуванням вимог ергономіки.

Всі доручення були проаналізовані на предмет найменшого рівня складності для дітей із ДЦП (див. додаток Е). Завдання 1.1.3 (прання носовичків), 1.2.5 (прання лялькового одягу), 1.2.3 (миття іграшок) мали найбільш високі показники (36,95 %, 34,78 %, 32,60 % відповідно) в дітей із ДЦП 6 та 7 р. ж. Даний факт є нетиповим у загальній картині умінь дітей із ДЦП. У той же час, у дітей із ТПР зазначені вміння не виділяються серед загальних умінь. Успішність виконання завдання 1.2.3 (миття іграшок) можна пояснити наявністю води в дорученні, у яких дитина сприймає завдання як цікаву гру. При виконанні завдань, пов'язаних із використанням води, у дитини з ДЦП, на фоні емоційного підйому та під впливом природного фактора, відбувається тактильна стимуляція. Підвищений тонус м'язів руки під впливом води послаблюється, а це суттєво впливає на виконання завдання. У дітей із мінливим тонусом і мимовільними рухами (гіперкінетичною формою церебрального паралічу) також йде стимуляція фактором води. Додатково ємність із водою слугує відповідним обмежувачем простору дії рук, що допомагає зберігати стійке положення плечового поясу та в комплексі дає можливість дитині виконати завдання.

Були проаналізовані доручення, з якими діти з ДЦП не справилися. Це доручення: 3.6 (дидактичний посібник «Коробочки із зав'язками»), 3.7 (дидактичний посібник «Кофточки»), 3.8 (дидактичний посібник «Рушнички»), 3.1 (дидактичний посібник «Жилети»), 3.2 (дидактичний посібник «Спіднички»). З цими дорученнями не справилися 95 % дітей із ДЦП. Зазначені завдання непростими були і для дітей із ТПР, оскільки відсоток дітей, які не справилися з виконанням завдання становив від 15 до 25 %. Отримані дані пояснюються прямим зв'язком виконання завдань із особливостями формування зорово-моторних навичок у дітей із ДЦП. Утруднення виконання цих завдань пов'язані з реалізацією операцій «зав'язування-розв'язування», «шнурування», «застібання та розстібання», які передбачають інтеграцію навичок зорового сприймання, вправне оперування дрібною моторикою, що є складним для дітей із порушеннями в руховій сфері, оскільки названі вміння

передбачають використання локомоторних функцій обох рук. У дітей із ДЦП білатеральні вміння значно ослаблені, позаяк простежується тенденція, що отримані результати за даними видами доручень залежать від вибірки дітей із ДЦП, які брали участь в експерименті. А саме, відсоток дітей з діагнозом спастична диплегія (легкий ступінь, що характеризувався нескладністю і повільністю рухів у руках) становив 6 %, спастична диплегія (середній ступінь, що характеризувався порушеннями різного ступеня тяжкості функцій рук) – 17 %. Тобто діти зі спастичною диплегією виявили характерні для них утруднення з виконання доручень, які вимагали участі нижніх кінцівок.

Таким чином, виявлені результати слугують підставою для наступних висновків. Особливістю праксеологічного компонента СПН у дітей із ДЦП 6 та 7 р. ж. є те, що він має значно нижчий рівень сформованості, ніж у дітей із ГПР, і розрив його збільшується з віком. Зазначена стійка тенденція базується на труднощах у реалізації рухів, які обумовлені підвищенням тону, слабкістю м'язів і гіперкінезами. Окреслені розлади формують у дітей рухову інактивність, що характерна для більшості дітей, які були залучені до експерименту. Цей фактор вплинув на результати, отримані при виконанні завдань із маніпуляційними дошками та спеціальними дидактичними посібниками. Причинами виявленої тенденції є відставання в комунікативних уміннях, щоденній активності, мобільності (включаючи соціальну) та, в останню чергу, – здатність ходити. Утруднення розвитку самостійності пересування ставлять дитину з ДЦП у повну залежність від найближчого оточення, а рухові порушення обмежують її предметно-практичну діяльність. У той же час, відсутність єдності зорового, рухового, тактильного образів ускладнює опанування соціально-побутовими вміннями на орієнтувальному, інструментальному та організаційно-регулятивному етапах реалізації, що відповідним чином провокує дезадаптацію і перешкоджає формуванню повноцінної автоматизованої соціально-побутової навички.

2.5 Особливості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

З метою визначення стану сформованості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП було проведено четверту серію дослідження за допомогою методики «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська). Параметрами сформованості соціокультурного компонента СПН є стан різних видів адаптацій: соціально-середовищної (культури споживання, адаптації до умов середовища), соціокультурної (культури навчання, догляду, однолітків) і міжкультурної (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі).

Для обстеження дітей було використано 9 діагностичних рисунків, за якими дітям були задані відповідні запитання (див. додаток Д). Для вивчення соціально-середовищної адаптації (1) (культура споживання, стан адаптації до умов нового середовища) використовувались такі рисунки: «В магазині» (1.1) – 6 запитань, «Альтернативні види споживання електроенергії» (1.2) – 9 запитань, «Діти граються» (1.7) – 9 запитань. Для вивчення соціокультурної адаптації (2) використовувалися діагностичні рисунки: «Зелена аптечка» (1.3) – 6 запитань, «Чистий дім» (1.4) – 8 запитань, «Саморобки в нашому житті» (1.5) – 7 запитань, «Розбита ваза» (1.6) – 10 запитань. Стан міжкультурної адаптації (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі) з'ясувався з використанням рисунка «Готуємося до Великодня» (1.8) – 10 запитань, «Подорож до Венеції» (1.9) – 10 запитань. Експериментатор на початку бесіди повідомляв дитині, що від неї очікують відповідей на запитання за змістом рисунків. Дитина розглядала зображене, слухала запитання, які їй зачитував експериментатор, і відповідала.

Дітям пропонувались вище зазначені рисунки (див. додаток Д.1) та ставились запитання (див. додаток Д.2). Критерієм оцінки відповідей дитини була сума балів, яка характеризувала відповідь за повнотою (повна відповідь –

1 бал, неповна – 0 балів), правильністю (правильна – 1 бал, неправильна – 0 балів), швидкістю відповіді (1 бал час відповіді менше 2 хвилин, 0 балів – більше 2 хвилин) та вмінням орієнтуватися в темі або ситуації, яка зображена на рисунку (орієнтується – 1 бал, не орієнтується – 0 балів), наявністю допомоги (без допомоги – 1 бал, з допомогою – 0). Сума балів перетворювалась у трибальну систему сформованості соціокультурного компонента: високий рівень (В) – 5-4 балів за відповідь, середній рівень (С) 3-2, низький рівень (Н) – 1-0.

Результати дослідження було зведено в статистичні таблиці (див. додаток Е, табл. Е.3), де представлено розрахований відсоток дітей від загальної кількості в групі. При проведенні загальної оцінки рівня сформованості соціокультурного компонента СПН простежується тенденція, яка була виявлена в попередніх експериментах, проте присутня особливість, яка властива саме цьому компоненту СПН (див. табл. 2.16, табл. Д.1).

Таблиця 2.16

Стан сформованості соціокультурного компонента соціально-побутових навичок у %

ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
23,97	28,63	47,41	57,17	26,19	16,63	28,55	32,58	38,88	68,93	22,45	8,63

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; С – середній рівень; Н – низький рівень.

У дітей із ДЦП загальний рівень соціокультурного компонента в 2 рази нижчий, ніж у дітей із ТПР (коефіцієнт відхилення за вищим рівнем (В) становить 0,58). Показники вікової динаміки нижчі ніж середні значення у всіх дітей (0,16 у дітей із ДЦП, і 0,17 у дітей із ТПР). При порівнянні цих показників із показниками дітей із ТПР простежено однорівневий, чіткий розподіл. Щоб пояснити ці особливості, потрібно проаналізувати складові цього компонента.

При аналізі параметра сформованості соціокультурного компонента СПН, а саме, здатності до соціально-середовищної адаптації (таблиця 2.17), було виявлено наступне.

У дітей із ДЦП 6 і 7 р. ж. цей параметр значно вищий, ніж параметр здатності до соціокультурної і міжкультурної адаптацій. При розгляді в сукупності високого та середнього рівнів, який складає 59,2 % у дітей з ДЦП 6 р. ж. і 65,27 % у дітей 7 р. ж., простежується ситуація, що свідчить про те, що практично більша половина дітей із ДЦП відповіла на питання задовільно.

Таблиця 2.17

**Рівні сформованості
соціально-середовищної (1), соціокультурної (2) і міжкультурної адаптацій (3)
за рисунками у %**

ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Соціально-середовищна адаптація (1)											
31,24	27,94	40,82	58,70	21,48	19,81	34,02	30,23	35,75	66,57	17,22	16,20
<i>1.1 В магазині</i>											
34,78	34,78	30,43	76,67	18,33	5,00	41,09	40,31	18,60	85,83	11,67	2,50
<i>1.2 Альтернативні види споживання електроенергії</i>											
16,43	14,98	68,60	34,44	22,78	42,78	13,95	16,54	69,51	39,44	21,11	39,44
<i>1.3 Діти граються</i>											
42,51	34,06	23,43	65,00	23,33	11,67	47,03	33,85	19,12	74,44	18,89	6,67
Соціокультурна адаптація (2)											
26,32	27,38	46,30	62,17	25,53	12,30	32,43	33,85	33,72	78,07	19,75	2,19
<i>2.1 Зелена аптечка</i>											
14,13	13,41	72,46	50,00	20,83	29,17	22,48	18,22	59,30	72,50	20,00	7,50
<i>2.2 Чистий дім</i>											
48,37	27,72	23,91	68,13	25,63	6,25	55,23	25,87	18,90	83,13	15,63	1,25
<i>2.3 Саморобки в нашому житті</i>											
28,88	25,78	45,34	68,57	27,14	4,29	36,88	31,56	31,56	82,14	17,86	0,00
<i>2.4 Розбита ваза</i>											
13,91	42,61	43,48	62,00	28,50	9,50	15,12	59,77	25,12	74,50	25,50	0,00
Міжкультурна адаптація (3)											
13,75	35,24	51,01	54,63	30,67	14,71	18,84	37,40	43,76	62,63	30,29	7,08
<i>3.1 Готуємося до Великодня</i>											
7,07	30,25	62,68	41,25	35,83	22,92	9,30	34,11	56,59	46,25	39,58	14,17
<i>3.2 Подорож до Венеції</i>											
20,43	40,22	39,35	68,00	25,50	6,50	28,37	40,70	30,93	79,00	21,00	0,00

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; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Наявність відносно високих результатів засвідчує й позитивну вікову динаміку, яка близька до показників вікової динаміки в дітей із ТПР (0,8 у дітей із ДЦП та 0,12 у дітей із ТПР). Блок питань за змістом рисунку 1.2 (альтернативні види споживання електроенергії) викликав у дітей із ДЦП труднощі та знизив загальний результат, однак, показник здатності до соціально-середовищної адаптації був на більш високому рівні розвитку в порівнянні зі станом соціокультурної і міжкультурної адаптацій. Виявлені результати можна пояснити, в першу чергу, залученням дітей із ДЦП до ресурсів освітнього та соціального середовища і можливістю створення умов для їх інтегрування в суспільство.

Аналіз даних за параметром соціокультурної адаптації (2) дозволяє стверджувати, що стан її розвитку знаходиться на середніх значеннях у порівнянні зі станом сформованості соціально-середовищної та міжкультурної адаптацій. Стан сформованості соціокультурної адаптації в дітей із ТПР вищий в два рази. Динаміка вікового розвитку позитивна, але має вкрай низькі значення. Особливістю соціокультурної адаптації є те, що діти з ТПР 7 р. ж. практично на всі питання (97 %) відповіли задовільно, тобто це показує доступність і відносну посиленість названих питань для дітей 7 р. ж. на противагу дітям із ДЦП 7 р. ж., у яких значно нижчі результати, адже 33 % дітей не змогли правильно відповісти на питання за темою. Значне відставання за параметром сформованості соціокультурного компонента СПН, а саме соціокультурної адаптації, пояснюється тим, що дитина з ДЦП частково пристосовується до оточення, до його елементів, змінюючи власні внутрішні характеристики і частково адаптує подібні елементи до своїх потреб. Відтак, відбувається процес узгодження самооцінки з реальними можливостями соціального середовища. У зв'язку з обмеженими можливостями дитини цей процес видозмінений.

Аналіз відповідей дітей із ДЦП за параметром міжкультурної адаптації був на найнижчому рівні розвитку. В питаннях не орієнтувались 51 % дітей із ДЦП, позаяк, тільки 13 % дітей правильно відповіли на запропоновані запитання, а

36 % дали відповіді після надання суттєвої допомоги експериментатором. Розгляд даних дітей із ТПР також засвідчує низький рівень сформованості на фоні загальних результатів. Однак, у дітей із ДЦП результати за цим показником є суттєво нижчими. Виявлене підтверджує факт, що середній рівень за параметром здатності до міжкультурної адаптації становить 35,24 % від кількості дітей, тобто діти із ДЦП могли відповісти на зазначені питання тільки за допомогою навідних запитань експериментатора. З метою встановлення впливу фактора віку було визначено залежності та взаємозв'язки між різними видами адаптації: соціально-середовищною (1), соціокультурною (2) та міжкультурною (3), що підтверджено проведеним статистичним аналізом із використанням програми Statistica v.6.1 (Statsoft Inc., США) (див. табл. 2.18).

Початково передбачався вплив вікового чинника на рівень формування трьох видів адаптацій у дітей із ДЦП. При аналізі вибірок (1, 2, 3) між віковими групами дітей застосовувався t-критерій Ст'юдента (всі кількісні параметри перевірялись на нормальність розподілу з використанням критерію Колмогорова-Смирнова).

Зазначені в таблиці 2.18 дані засвідчують, що вплив вікового чинника (як у групах дітей з ДЦП, так і ТПР), простежується за параметром здатності до соціально-середовищної (1) та соціокультурної адаптацій (2). Фактор впливу віку дитини не простежувався за параметром здатності до міжкультурної адаптації (3) як у дітей із ДЦП, так і ТПР. Для підтвердження зазначеної тенденції додатково використовувалось обчислення коефіцієнта кореляції r -Пірсона (для встановлення сили зв'язку між вибірками за даними вікових груп), який також підтвердив наявність тенденції. Порівняння даних параметра здатності до соціально-середовищної (1) і соціокультурної адаптацій (2) за силою зв'язку між вибірками та віковим чинником у дітей із ДЦП засвідчило його середній рівень. Порівняння даних вибірки дітей із ДЦП за параметром здатності до міжкультурної адаптації (3) засвідчило переважання низького рівня. Коефіцієнт динаміки K_d і коефіцієнт відхилення T_{vd} для аналізу даного чинника не застосовувався у зв'язку з дискретністю даних вибірок.

Таблиця 2.18

Статистичний аналіз стану розвитку соціально-середовищного (1), соціокультурного (2) і міжкультурного видів адаптації (3) у дошкільників із ДЦП і ТПР (за різними коефіцієнтами)

Види адаптації	t-критерій Ст'юдента		Коефіцієнт кореляції r-Пірсона між віковими групами		Коефіцієнт динаміки K _d розвитку адаптації між віковими групами		Коефіцієнт відхилення T _{vd} між дітьми з ДЦП та ТПР у рівні розвитку адаптації	
	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ3	ЕГ2&ЕГ4	ЕГ1&ЕГ2	ЕГ3&ЕГ4
1	2,14*	2,64**	0,50***	0,79***	0,08*	0,12*	0,47	0,49
2	2,95**	3,12**	0,49****	0,84**	0,19*	0,20*	0,58	0,58
3	7,18	3,99	0,19****	0,37****	0,27**	0,13*	0,75	0,70
Коефіцієнт			Діти з ДЦП 6 р. ж.			Діти з ДЦП 7 р. ж.		
			(1)&(2)	(2)&(3)	(3)&(1)	(1)&(2)	(2)&(3)	(3)&(1)
t-критерій Ст'юдента за рівнем (B) та (C)			3,44***	5,12	4,95	3,32***	4,87	4,90
Коефіцієнт кореляції r-Пірсона за рівнем (B) та (C)			0,27****	-0,25****	-0,17****	0,22****	0,28****	-0,11***
Коефіцієнт відхилення T _{vd} за рівнем (B) та (C)			0,18	0,47	0,55	0,04	0,41	0,44

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.

При рівні значущості = 62 ЕГ1 & ЕГ3 *p≤0,001; **p≤0,05; *** p≤0,01 – 1,998, 2,655, 3,454 Програма IBM SPSS Statistics 22 win32.

*Динаміка низька при 0≤K_d≤0,25; ** динаміка середня при 0,25≤ K_d≤0,5; *** динаміка достатня при 0,5≤K_d≤0,75; **** динаміка висока при 0,75≤K_d≤1.

r-кореляції за шкалою Чеддока* 0,9 ≤ r ≤ 1 дуже висока; ** 0,7 ≤ r ≤ 0,9; висока *** 0,5 ≤ r ≤ 0,7 середня; ****0,5 ≤ r ≤ 0,3 низька.

Таким чином, можна припустити, що вплив вікового чинника у дітей із ДЦП 6 і 7 р. ж. спостерігається за параметрами здатності до соціально-середовищної (1) і соціокультурної адаптацій (2). У порівнянні, в дітей із ТПР названа тенденція проявляється яскравіше. Однак, вплив вікового чинника чітко не прослідковувався в дітей із ДЦП за параметром здатності до міжкультурної адаптації (3). Зафіксовану особливість в адаптаційних можливостях дітей можна пояснити наступним чином. Діти з ДЦП, які залучені до дослідження, не відірвані від соціуму: навколишня дійсність,

макросередовище і мікросередовище здійснюють вплив на дитину, сприяють розвитку її адаптаційної соціально-середовищної, соціокультурної здатності (в першу чергу, через соціокультурне реабілітування), що є добре збалансованою взаємодією, при якій реалізуються особистісні та соціальні інтереси дитини. У цьому контексті нетиповим виявився розвиток дітей із ДЦП за параметром здатності до міжкультурної адаптації (3), що свідчить про наявність негативних чинників. Цими факторами є: відсутність якісного сімейного виховання, нових виховних орієнтирів, недолік педагогічного інструментарію, методичних і технологічних розробок у сфері розвитку міжкультурної взаємодії дитини з ДЦП із середовищем.

Для встановлення взаємозв'язку між трьома видами адаптації (соціально-середовищною, соціокультурною і міжкультурною) у дошкільників із ДЦП між собою, тобто аналізу можливостей співвідношення трьох близьких за виявами характеристик, але відмінних за сутністю видів адаптації дітей в соціумі були співставлені вибірки даних відповідей за двома рівнями: «високий» і «середній» із використанням t-критерія Ст'юдента (оцінка відмінностей середніх величин вибірок 1 з 2; 2 з 3; 1 з 3). Отримані дані підтвердили присутність чинника впливу одного параметра на інший тільки між соціально-середовищною (1) і соціокультурною (2) адаптацією (нижній рівень впливу $p \leq 0,01$). Так само дану картину підтвердив коефіцієнт кореляції r-Пірсона за рівнем (B) та (C). Сила зв'язку трьох видів адаптації була на низькому рівні за шкалою Чеддока, тобто мала нестійку силу зв'язку, яка коливалася між позитивними і негативними значеннями (-0,27; +0,22). Сила зв'язку між соціально-середовищною і соціокультурною адаптаціями мала позитивну спрямованість, але перебувала на низьких рівнях. Наявність таких показників дозволяє припустити, що соціально-середовищна, соціокультурна та міжкультурна види адаптації дошкільників із ДЦП нетипові в порівнянні з адаптаційними здібностями дітей із ТПР. Взаємний вплив соціально-середовищної, соціокультурної адаптації присутній, але цей вплив знаходиться на низьких рівнях, а взаємозв'язків між двома видами адаптаційних здібностей

та міжкультурною адаптацією в дітей із ДЦП не зафіксовано. Даний факт при проведенні цього дослідження можна пояснити наступним чином: діти з ДЦП, внаслідок короткочасного перебування в Центрах реабілітації не отримують відповідного обсягу знань, умінь та навичок, на відміну від дітей із ТПР, що не дозволяє їм повною мірою адаптуватися в соціумі. Знання та вміння розвинуті нерівномірно. Найчастіше, як показали експериментальні дані, нерівномірність розвитку досягає (див. коефіцієнт відхилення T_{vd}) критичних величин, при яких гармонійний розвиток адаптаційних здібностей стає утрудненим.

У зв'язку з виявленням нетипової картини в розвитку адаптаційних здібностей у дітей із ДЦП, був проведений аналіз відповідей за змістом усіх питань щодо стану сформованості соціокультурного компонента СПН на предмет визначення найбільш легких і складних питань, із метою розкриття значущих утруднень, які визначають специфіку адаптації в сфері соціуму та побуту дошкільника із ДЦП.

У блоці питань за змістом рисунка 1.1 («У магазині») з питання 1.1.3 (можливість надання допомоги з боку дорослого) 89 % дітей із ДЦП правильно орієнтувалися в ситуації. Це яскраво підтверджує їх здатність активно задіювати чинник зовнішньої допомоги від інших людей, що пов'язано із розумінням свого специфічного стану. Питання, які оцінювали здатність дітей із ДЦП до аналізування емоційної складової ситуації, такі як: оцінити вік та настрої дітей; їх роль у грі, ігрові взаємозв'язки дітей, показали також високі результати. Результати дослідження підтверджують, що 90 % дітей задовільно відповіли на це питання. Виявлене пояснюється тим, що зображена ситуація на рисунку була знайома дитині з ДЦП, тобто ігрова діяльність щодня супроводжує дитину в реабілітаційній групі і вона на підсвідомому рівні особисто спрямована на гру серед інших дітей, а це виступає рушійною силою для розвитку її адаптаційної здібності в соціальній групі та соціальному середовищі.

Блок питань за тематичним рисунком «Готуємося до Великодня» (3.1) був найбільш складним для дітей із ДЦП (високий рівень зафіксовано в 7,07%

дітей). Цей показник у 4 рази нижчий, ніж у дітей із ТПР. Вікова динаміка дітей із ДЦП знаходиться на мінімальних значеннях, які можна інтерпретувати як нульові. Позитивно відповісти на питання з даної теми змогли лише 30 % дітей за допомогою навідних запитань експериментатора. Порівняння відповідей дітей із ТПР засвідчило, що у них спостерігається зниження знань, але це не є свідченням складності теми для дітей із ТПР, позаяк прослідковується наявне і значне відставання з даної теми в дітей із ДЦП. Виявлений низький рівень можна пояснити саме смисловою складовою в зображенні рисунка. На рисунку зображені діти з батьком, які прикрашають писанки (пояснює ситуацію експериментатор). Для дітей із ДЦП ця ситуаційна дія не знаходить відображення в їхніх ролинах. Інформацію про ці дії дитина отримує, в основному, із зовні або ж не отримує зовсім.

Рівень знань за змістом рисунка 3.2 «Подорож до Венеції» продемонстрував аналогічну картину в дітей із ДЦП. Більш високий рівень нівелюється тим, що правильні відповіді діти давали тільки за допомогою навідних запитань експериментатора. Серед дошкільників із ДЦП, які продемонстрували високий рівень відповідей на питання, що стосуються національних традицій, мовних особливостей, особливостей побуту в інших народів – 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6, 3.1.10 (див. дод. Д.1), виявлено тільки 2,17 % дітей із ДЦП 6 р. ж. Середній рівень знань було виявлено тільки у 30 % дітей із ДЦП. Так само складними для відповідей були питання за змістом рисунка 3.2 «Подорож до Венеції». Значна амплітуда розподілу даних від 6 % до 40 % свідчила про фрагментарність знань за змістом названого рисунка. Відповіді дітей із ДЦП на питання 3.2.6 (Які мови, крім української та російської, ти знаєш?) продемонстрували, що лише 2,7% дітей змогли дати правильні відповіді. Щоб з'ясувати причини високого показника знань дітей із ДЦП із даного питання, було запропоновано додаткові питання на предмет встановлення джерела знань. Гарна орієнтація в цих питаннях була пов'язана з користуванням джерелами, які мають вихід на комп'ютерні мережі, а саме, тривалим перебуванням дітей у мережі Інтернет і переважно на ігрових сайтах,

де є потреба орієнтуватися в переключенні між різними мовами. Тобто інформація була отримана дитиною цілеспрямовано або попутно за допомогою потужної ігрової мотивації.

Таким чином, на підставі отриманих експериментальних даних можна простежити основні тенденції взаємодії дітей із ДЦП з оточенням (адаптація середовища, культурна і міжкультурна), при якій вони частково пристосовуються, змінюючи власні внутрішні характеристики, і частково пристосовують подібні елементи до своїх потреб. Зазначена взаємодія дитини з ДЦП із соціумом відбувається, в першу чергу, з узгодженням реальних можливостей, самооцінкою і домаганнями до можливостей і реалій соціального середовища. У контексті цієї взаємодії дитина з ДЦП засвоює норми та правила навколишнього життя і в той же час пристосовує себе до нього. Названий механізм для дитини з ДЦП є основою соціалізації, засвоєння системи норм і правил життя, які дозволяють їй жити в суспільстві. Але, так як на першому плані знаходиться інформаційний потік про середовищі, культурні та міжкультурні норми і правила, і цей потік нерівномірний, несистематизований, неодноспрямований, відставання в розвитку адаптаційних здібностей дитини з ДЦП – неминуче і може прийняти будь-які форми.

2.6. Рівні сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Експериментальне дослідження компонентів СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного, соціокультурного) дало змогу встановити характерні для дітей 6 та 7 р. ж. із ДЦП рівні їх сформованості. Аналіз стану розвитку кожного компонента та співставлення їх між собою дає змогу об'єктивно встановити взаємозв'язки між ними для визначення та теоретичного обґрунтування ефективних напрямів їх формування в дітей дошкільного віку із ДЦП. Для оцінки стану сформованості СПН і ступеня їх сформованості визначено три рівні: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості компонентів соціально-побутових навичок властивий дітям, у яких зафіксовано стійкі потреби (вітальні, духовні, культурні, інтелектуальні), які не залежать від конкретних умов. Мотиви, спрямовані на опанування СПН, характеризуються інтересом до процесу соціально-побутової діяльності: дитина керується прагненням до вирішення завдань у сфері соціуму та побуту, отримує почуття задоволення від успішного вирішення завдань. Дошкільник усвідомлює суб'єктивну цінність, визначення якої відбувається ще до початку соціально-побутових дій, оскільки може приймати рішення, конкретизувати та співвідносити цінність-мету із зовнішніми умовами. Усвідомлення соціальної цінності результатів діяльності в соціумі та побуті чітко окреслене, із знанням соціальної цінності (кому і наскільки від цього добре чи погано).

Когнітивний компонент СПН визначається тим, що візуальна оцінка і формування цілісної картини дії визначається стійкою здатністю об'єднати безліч об'єктів в єдине ціле і об'єктивно здійснити аналіз соціально-побутової події або дії. У дітей переважає конкретне розуміння і знання соціально-побутових процесів, із розумінням вимог до їх здійснення, здатність скласти план дій, оцінити ситуацію для виконання поставленої мети. Превалює конкретне і різнобічне уявлення про предмети побуту, орієнтування в їх властивостях, правилах використання. Спостерігається систематизоване розуміння тонких залежностей між якісними та кількісними характеристиками, між предметами побуту і їх використанням. Повне розуміння термінів, здатність до мовленнєвого супроводу дії або пояснення запропонованої ситуації.

Праксеологічний компонент СПН визначається тим, що дитина виконує дію в повному обсязі, з прийнятною швидкістю і задовільною якістю. Орієнтувальні вміння характеризуються тим, що дитина повною мірою орієнтується в процесі виконання предметно-практичних дій та операцій, знає правила доцільної і безпечної поведінки, розуміє критерій результату. Інструментальні вміння обумовлені тим, що предметно-практичні дії дитина

виконує належним чином, а саме, вміє вправно поводитися зі знаряддями і матеріалами, виявляє здатність до рухової діяльності, рухова нервово-м'язова координація в неї сформована. Організаційно-регулятивні вміння характеризуються тим, що дитина може розподіляти свій час у ході виконання соціально-побутової дії, у неї присутня зацікавленість у якісному виконанні справи. Вміє визначати мету, правильно оцінювати свою роботу, дотримується правил регуляторів. Ставлення дитини до праці та її результатів позитивне, вона намагається довести справу до логічного завершення. Ефективність і якість виконання соціально-побутових дій чітко спланована, задовільна, має початкову й кінцеву фазу, рівномірно розподілена в часі. У дітей спостерігається розуміння принципу дії основних технічних засобів та побутового приладдя і здатність виконати дію з ними, впевнене виконання соціально-побутових дій з отриманням якісного результату.

Соціокультурний компонент (соціально-середовищна, соціально-культурна і міжкультурна адаптація), зокрема культура споживання дітей із високим рівнем характеризується тим, що дитина розуміє і орієнтується в нормах і цінностях споживчої культури (виборі та споживанні продуктів харчування, товарів і послуг). Знає правила поведінки в різних навчальних закладах, правила безпечного та бережливого користування речами. Висока здатність до соціально-середовищної адаптації характеризується тим, що дитина може вислухати пояснення, завдання; звертається за допомогою; висловлює подяку; дотримується отриманої інструкції; помічає хороше ставлення до себе; пропонує допомогу іншому; заявляє про свої потреби. Культура навчання дітей із високим рівнем визначається тим, що такі діти уміють вислухати питання, дати відповідь, коли запитують, зосереджуватись на своєму занятті, виправляти недоліки, задавати запитання, здатні визначати джерела допомоги. Культура догляду характеризується усвідомленням та розумінням необхідності догляду, умінням бачити ситуації, в яких потрібна безпосередня участь, допомога; вмінням самостійно запропонувати допомогу, знанням правил догляду та дотриманням культури. Культура однолітків у дітей

із високим рівнем визначається здатністю приєднатися до групи, ділитися, розуміти точку зору інших, умінням висловити позитивне ставлення до інших, виявити чуйність і повагу. Високий рівень здатності до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі характеризується тим, що дитина розуміє та усвідомлює свою національну й етнічну приналежність, громадянство, особливості культури українського народу (звичаї, мову, народне вбрання, національні страви, інші елементи побуту). Має уявлення про існування різних країн, національностей, мов, помічає і характеризує особливості людей із різних країн.

Середній рівень сформованості компонентів соціально-побутових навичок властивий дітям, у яких потреби характеризуються епізодичністю, пов'язаною з настроєм дитини в певний час. У них спостерігається відсутність прагнень, аморфність характеру, занижена самооцінка, пасивність у потребах. Мотиви, спрямовані на опанування СПН, характеризуються переживанням за результати своєї діяльності, але емоційне забарвлення не стійке і суперечливе, що потребує підкріплення мотиву дії зі сторони. Усвідомлення цінності володіння СПН знаходиться у фокусі уваги самої діяльності, але взаємодія між цінністю і способами досягнення – суперечлива. Ціннісні орієнтири викривлені, переважають сумніви і невпевненість у цінності СПН.

Когнітивна складова соціально-побутової навички визначається частковою візуальною оцінкою у формуванні цілісної картини події або діяльності; частковим, вибіркоким, неповним аналізом об'єктів соціуму та побуту, з наявністю помилкових суджень і дій. Розуміння норм і правил СПН визначається поверховим уявленням про діяльність у соціумі та побуті, при якій дитина потребує роз'яснювальної допомоги зі сторони. Орієнтування в поняттях, властивостях, ознаках предметів соціуму та побуту поверхові, фрагментарні, без стійкої орієнтації в правилах, властивостях, ознаках предметів побуту. Розуміння і здатність встановлювати логічні зв'язки визначається встановленням кількісних і якісних залежностей за умови

зовнішньої допомоги зі сторони: дитина використовує частковий мовленнєвий супровід у процесі реалізації соціально-побутової дії.

Середній рівень розвитку праксеологічного компонента характеризується тим, що трудову дію дитина виконує в повному обсязі, однак, повільно та за умови надання необхідної допомоги. Середній рівень розвитку орієнтувальних умінь визначається тим, що у процесі виконання предметно-практичних дій та операцій дошкільник потребує допомоги з боку, частково знає та орієнтується в правилах доцільної та безпечної поведінки, у критеріях результату. Інструментальні вміння визначаються тим, що предметно-практичні дії втілюються за допомогою прямого та непрямого нагадування дорослих. При реалізації інструментальних умінь зі знаряддями і матеріалами дитина поводить незграбно, у неї спостерігається низька здатність до рухової і моторної діяльності, частково сформована рухова нервово-м'язова координація. Організаційно-регулятивні вміння характеризуються тим, що дитина розподіляє свій час неефективно, у неї не завжди присутня зацікавленість у якісному досягненні результату справи, визначає мету за допомогою, при цьому оцінює свою роботу з помилками та не завжди дотримується правил регуляторів.

Ставлення дитини до результатів своєї праці визначається через емоційну складову соціально-побутової навички, що є неоднорідною. При виникненні труднощів, емоційне забарвлення змінюється в сторону негативу й пасивності. Ефективність і якість втілення соціально-побутової навички почасти хаотична, позаяк для виконання дій до кінця дитина потребує допомоги з боку. Дії виконуються не в повному обсязі або з помилками. Рівень оволодіння навичками, які пов'язані з використанням основних технічних засобів та побутового приладдя, визначається тим, що дії з названим побутовим приладдям невмілі й непослідовні. Для виконання дії потрібна допомога з боку.

Середній рівень розвитку соціокультурного компонента СПН (соціально-середовищної, соціально-культурної і міжкультурної адаптації) характеризується зокрема тим, що соціально-середовищна адаптація (культура споживання) визначається системою поглядів, які порушені чи викривлені,

дитина при цьому виявляє недостатній проблемно-ситуаційний аналіз у виборі та споживанні продуктів харчування, товарів та послуг, що здійснюється за допомогою дорослого. Правила поведження в навчальному закладі виконує при нагадуванні. Рівень соціально-середовищної адаптації визначається тим, що дитина нездатна вислухати пояснення до кінця; не завжди може звернутися за допомогою, висловлює подяку лише після нагадування дорослого, не завжди дотримується інструкції, не завжди пропонує допомогу іншому, заявляє про свої потреби. Рівень соціально-культурної адаптації (культури навчання) характеризується тим, що дитина не до кінця вислуховує питання, відповідає невчасно, відволікається від свого заняття, не завжди усуває недоліки. Прагне сформулювати питання, однак не завжди визначає джерела допомоги. Культура догляду характеризується тим, що норми та правила дошкільник усвідомлює, але не завжди їх дотримується. Непослідовний в усвідомленні проблем інших. У сфері культури однолітків дошкільник розуміє норми та правила спілкування з ними, але не завжди їх однозначно інтерпретує та реалізує в поведінці. Дотримується правил спілкування в залежності від настрою і не рахується з правилами поведінки в групі. У цих дітей спостерігається часткова орієнтація в питаннях, пов'язаних із розумінням та усвідомленням своєї національної та етнічної приналежності, фрагментарні знання особливостей культури українського народу, неповні уявлення про існування інших країн, національностей, мов.

Низький рівень сформованості компонентів соціально-побутових навичок властивий дітям, у яких потреби, що спонукають до опанування СПН, не сформовані, адже відсутнє розуміння цінності кінцевого результату діяльності. У них спостерігається відсутність прагнень, аморфність характеру, занижена самооцінка, пасивність у потребах. Мотиви спрямовані на опанування СПН характеризуються тим, що значущість кінцевого результату не усвідомлюється, а спостерігається наявність пасивності й інертності щодо власної діяльності та діяльності інших. Ціннісне ставлення до соціуму та побуту суперечливе, не відповідає нормам соціуму, оскільки дитина ігнорує потреби інших людей, у

неї переважає псевдосоціальна поведінка. Усвідомлення цінності оволодіння СПН характеризується тим, що цінність не вплітається безпосередньо в діяльність, позаяк дитина не може приймати рішення, конкретизувати і співвідносити цінність-мету із зовнішніми умовами.

Когнітивний компонент СПН характеризується тим, що візуальна оцінка і формування цілісної картини події або діяльності відбувається без узагальнення, спостерігається наявність поверхового аналізу без виявлення внутрішніх зв'язків соціально-побутової ситуації або дії. Розуміння норм і правил у структурі СПН характеризується тим, що вони вузькоспрямовані, а відтак превалює фрагментарність у знаннях норм і правил дії у соціально-побутових ситуаціях. Розуміння й усвідомлення кінцевого результату у структурі СПН на цьому рівні розвитку є неможливим. Орієнтування в поняттях, властивостях, ознаках предметів соціуму та побуту носять вузько спрямований характер, який обмежений безпосередньою життєдіяльністю. Розуміння і здатність встановлювати логічні зв'язки визначається помилковістю суджень або недостатньою систематизацією знань: дітям складно встановити залежності і, як наслідок, у них переважають неправильні судження в соціально-побутових ситуаціях. Спостерігається недостатній мовленнєвий супровід, який неможливий без допомоги зі сторони.

Праксеологічний компонент СПН характеризується загалом тим, що у дітей із низьким рівнем розвитку реалізація уміння при виконанні трудових доручень характеризується тим, що дія виконується не до кінця і, в основному, за допомогою зі сторони. Орієнтувальні вміння в процесі виконання соціально-побутових дій та операцій визначаються потребою дітей у значному рівні допомоги, незнанням правил доцільної та безпечної поведінки, відсутністю орієнтації в критеріях результату. Інструментальні вміння дітей із низьким рівнем визначаються тим, що соціально-побутові дії вони виконують із помилками і не завжди знають, як поводитися зі знаряддями і матеріалами; спостерігається знижена здатність до рухової, моторної діяльності. Рухова нервово-м'язова координація сформована частково. Низький рівень розвитку

організаційно-регулятивних умінь характеризується невмінням розподіляти свій час у ході виконання завдання, байдужістю у якісному результаті справи, дитина не вміє визначати мету, правильно оцінювати свою роботу, не дотримується правил регуляторів, трудові доручення виконуються тільки за умови емоційної стимуляції. Соціально-побутові дії виконуються з порушенням послідовності, мають хаотичний непослідовний характер, кінцевий результат неповний або відсутній. Рівень оволодіння навичками, що пов'язані з використанням основних технічних засобів та побутового приладдя, характеризується частковістю або повною відсутністю досвіду діяльності з ними.

Низький рівень розвитку соціокультурного компонента (соціально-середовищної, соціально-культурної і міжкультурної адаптації) у структурі СПН характеризується ігноруванням і нерозумінням норм і цінностей споживчої культури, переважанням гіперпрагматичної поведінки в оцінці ситуацій культури споживання. Низький рівень адаптації до умов середовища визначається тим, що дитина перебиває мовця або переключається на інші завдання, не звертається за допомогою або вимагає допомоги й неготова чекати, негативно реагує на пропозицію спробувати справитися самостійно. Сприймає допомогу як належне та не помічає зусиль інших людей.

Стан соціокультурної адаптації (культури навчання, догляду, однолітків) як кінцевого продукту втілення соціально-побутової навички в дітей із низьким рівнем розвитку характеризується тим, що вони бояться запитувати, не вислуховують запитання, перебивають мовця, ігнорують норми та правила культури догляду. Не помічають необхідність допомоги, не розуміють, коли вона потрібна та як її запропонувати. Прагматична поведінка та оцінка ситуації щодо культури догляду визначається тим, що норми та правила спілкування з однолітками така дитина ігнорує, оскільки не може правильно оцінити власний вчинок та вчинок однолітка. Має помилкові уявлення про культуру спілкування, як наслідок робить неправильні висновки. У питаннях життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі не

орієнтується, оскільки виявляє байдужість, ігнорує інформацію про життєдіяльність за межами свого місця проживання.

Вище представлена якісна характеристика рівнів розвитку компонентів СПН у дошкільників із ДЦП у кількісному співвідношенні відображена у відсотках у табл. 2.19.

Кількісна інтерпретація отриманих даних, що представлені в таблиці 2.19, проводилась у наступній послідовності: по-перше, виявлялась послідовність у розподілі величин від меншої до більшої за кожним рівнем компонента (В, С, Н); по-друге, визначався розмах варіацій між максимальними та мінімальними значеннями (коефіцієнт варіації) для виявлення однорідності даного явища та аналізу достовірності даних; по-третє, порівнювались виявлені тенденції між собою на предмет однотипності мінливості процесів (під терміном «процес» маємо на увазі рівні розвитку компонентів за віковими групами); по-четверте, виявлявся вплив одного компонента на інший з метою отримання картини статичного та динамічного процесу.

Таблиця 2.19

Рівні сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП і ТПР (у % від загальної кількості)

	Рівні розвитку в ЕГ 1 (діти з ДЦП 6 р. ж.)			Рівні розвитку в ЕГ 2 (діти з ТПР 6 р. ж.)			Рівні розвитку в ЕГ 3 (діти з ДЦП 7 р. ж.)			Рівні розвитку в ЕГ 4 (діти з ТПР 7 р. ж.)		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	10,15	69,18	20,64	24,91	64,38	10,71	11,3	65,51	22,97	25,16	64,95	9,89
2	15,41	46,98	37,61	28,89	52,71	18,4	19,17	55,59	25,24	30,36	54,13	15,51
3	11,81	20,5	67,57	41,72	41,55	16,73	14,59	26,63	58,83	47,03	45,31	7,66
4	23,97	28,63	47,41	47,17	36,2	16,63	28,55	32,58	38,88	50,93	38,44	10,63
С	15,34	41,32	43,31	35,67	48,71	15,62	18,40	45,08	36,48	38,37	50,71	10,92
С	6,16	21,62	19,59	10,50	12,51	3,37	7,50	18,48	16,47	12,54	12,66	3,26
В	40,18**	52,33**	45,24**	29,43*	25,68*	21,58*	40,73**	41,00**	45,16**	32,67*	24,96*	29,86*

1) мотиваційно-ціннісний компонент; 2) когнітивний компонент; 3) праксеологічний компонент; 4) соціокультурний компонент. В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

С – середнє статистичне значення у %; S – середньоквадратичне відхилення у %; V – коефіцієнт варіації у %.* $0 < S < 33$, ** $S > 33$.

З метою достовірного аналізу даних у дітей із ДЦП визначено тенденції, які будуть уважатися «нормою». Сукупність даних щодо розвитку компонентів СПН повинна бути однорідною, тобто коефіцієнт варіації не повинен перевищувати 33 %. Величини рівнів (В, С, Н) можна порівняти між собою (характеристика стійкості тенденції), а відповідно середньоквадратичне відхилення не повинно перевищувати 15 одиниць.

Високий рівень. У дітей з ДЦП 6 р. ж. у розподілі даних за високим рівнем простежуються наступні тенденції: найбільш низькі показники зафіксовано в рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента СПН (10,15 %). Далі за зростанням розташовується праксеологічний (11,81 %), когнітивний (15,41 %) і соціокультурний (23,97 %) компоненти. Подібна закономірність у розподілі рівнів за величиною характерна і для дітей 7 р. ж. із ДЦП. Коефіцієнт варіації в дітей з ДЦП складає 40,18 %, а у дітей з ТПР – 29,43 %, що свідчить про неоднорідність явища, тобто присутній додатковий чинник (порушення розвитку), який збільшує розподіл даних. Привертає увагу відхилення між максимальними та мінімальними значеннями в дітей із ДЦП за високим рівнем, який становить 13 цілих одиниць і показника середньоквадратичного відхилення (6,16 %). Виявлене свідчить, що розподіл компонентів за кількісним значенням у дітей із ДЦП йде аналогічно до розподілу в дітей із ТПР («падіння» величини в стані розвитку праксеологічного компонента в дітей із ДЦП, обумовлене чинником порушення розвитку).

Середній рівень. Аналіз величин у розподілі за середнім рівнем розвитку компонентів СПН у дітей із ДЦП 6 р. ж. засвідчив інші тенденції. Найнижчий рівень праксеологічного компонента СПН становить 20,50 %. Далі за зростаючою тенденцією розміщуються соціокультурний (28,63 %), когнітивний (46,98 %), мотиваційно-ціннісний (69,18 %) складники. Подібна тенденція спостерігається і в дітей із ДЦП 7 р. ж. (коливання даних праксеологічного компонента пояснено в тексті вище). Коефіцієнт варіації за середнім рівнем становить 52,33 %, це засвідчує виражену неоднорідність явища і присутність

низки чинників, які зумовили отримання зазначених даних експерименту. Таким якісним чинником, у першу чергу, є специфіка психофізичного стану дітей, а також «допомога з боку», яка сприяла покращенню показників стану розвитку дітей. Наявність неоднорідності знижує рівень достовірності процесу (різниця між max- і min- значеннями складає 49 одиниць, а середньоквадратичне відхилення становить 21,62 %). Виявлений розподіл засвідчує, обмеження у використанні даних аналізу експерименту у визначенні взаємного впливу одного компонента на інший.

Низький рівень. Аналіз низького рівня розвитку дозволяє більш повно характеризувати особливості стану сформованості СПН у дітей із ДЦП. При аналізі даних на предмет розподілу високих і низьких величин було виявлено найнижчий відсоток у представленості праксеологічного компонента СПН (67,57 %). Далі за спадаючою тенденцією розташовуються соціокультурний (47,41 %), когнітивний (37,6 %), мотиваційно-ціннісний (20,64 %) компоненти. Констатоване доводить, що стан сформованості СПН на рівні втілення вміння (праксеологічного компонента) найбільш низький. Варто зауважити, що виявлена тенденція простежується за віковим чинником, тому на тлі інших компонентів цей складник має вагоме значення. Відтак, кількісні показники за низьким рівнем засвідчують абсолютне перевищення, яке становить 33 % в порівнянні з іншими компонентами СПН. Це також підтверджено коефіцієнтом варіації, який склав 45,24 %. Неоднорідність у низькому рівні розвитку простежується меншою мірою, ніж у середньому, що засвідчує тенденцію зменшення впливу чинників на результати експерименту. Виявлене можна пояснити тим, що низький рівень розвитку в дітей визначався більш чітко у зв'язку з відсутністю змінних, нестійких результатів (не виконав, не впорався, не відповів і т.д.), а також у цьому випадку не враховувався чинник «допомога з боку», що було підтверджено наближенням показника середнього відхилення (19,59 %) до нормальних величин. При порівнянні в межах низького рівня стану сформованості праксеологічного компонента СПН у дітей із ДЦП та ТІР простежується яскраво виражене зміщення пріоритетів у рівнях сформованості

компонентів СПН. У дітей із ТПР праксеологічний компонент має найвищі показники розвитку, оскільки кількість дітей із низьким рівнем становить лише 7,66 %, а у дітей із ДЦП зазначений компонент СПН переважає і спостерігається в 67,57 % дітей. Підтвердженням достовірності зазначеної закономірності є факт «падіння» коефіцієнта варіації, він становить 29,86 %, тобто низький рівень стану праксеологічного компонента СПН позбавлений будь-яких нестійких чинників впливу на експеримент, крім чинника «порушення розвитку». У таблиці 2.20 представлено вікову динаміку розвитку та кореляційні взаємозв'язки між компонентами в дошкільників із ДЦП і ТПР.

Таблиця 2.20

Коефіцієнти динаміки розвитку та кореляційних взаємозв'язків між компонентами в дошкільників із ДЦП і ТПР

Коефіцієнт динаміки розвитку між віковими групами (K_d)						
Діти з ДЦП 6 р. ж. & 7 р. ж.				Діти з ТПР 6 р. ж. & 7 р. ж.		
1	0,10	-0,06	0,01	0,23	-0,08	-0,36
2	0,20	0,15	-0,33	0,21	-0,07	-0,40
3	0,19	0,23	-0,15	0,16	0,04	-0,76
4	0,16	0,12	-0,22	0,16	0,06	-0,56
Коефіцієнт кореляції r-Пірсона між 1, 2, 3, 4						
	1 & 2	1 & 3	1 & 4	2 & 3	2 & 4	3 & 4
ЕГ 1	****0,77	***0,51	***0,64	****0,78	***0,88	0,52
ЕГ 3	****0,89	***0,49	***0,79	****0,79	***0,88	0,48

1) мотиваційно-ціннісний компонент; 2) когнітивний компонент; 3) праксеологічний компонент; 4) соціокультурний компонент.

* $0 < r < 0,25$ кореляція дуже низька, ** $0,25 < r < 0,50$ кореляція низька, *** $0,50 < r < 0,75$ кореляція висока, **** $0,75 < r < 1$ кореляція дуже висока.

Вікова динаміка розвитку. Обробка та аналіз показників вікової динаміки розвитку в дітей із ДЦП і ТПР (табл. 2.20) показав особливості, які вказують на суперечливі тенденції в стані сформованості компонентів СПН між віковими групами дітей. За цими даними високий рівень розвитку в дітей із ДЦП 6 р. ж. має стійкі і стабільні значення, які коливаються у вузькому позитивному діапазоні. При порівнянні цих показників із показниками дітей із ТПР, простежується типова картина, однак при порівнянні показників дітей за середнім і низьким рівнями тенденція змінюється на протилежну. Середній

рівень підтверджує, що у дітей із ТПР спостерігається позитивна вікова динаміка розвитку, яка виявляється в зменшенні числа дітей із низьким рівнем розвитку. Діти з ДЦП, у яких зафіксовано низький рівень розвитку, демонструють вікову динаміку в півтора рази нижчу. Ці тенденції також підтверджуються і в дітей із середнім рівнем розвитку. Зафіксовано неоднорідну тенденцію, а саме, дітей із ДЦП із високим рівнем розвитку, у яких спостерігалась однорівнева динаміка розвитку в порівнянні з дітьми з ТПР. Однак, діти з ДЦП із середнім або низьким рівнем розвитку (коли у віковому розвитку динаміка має мінімальні значення або переходить у негативний діапазон) значно поступались дошкільникам із ТПР, і варто наголосити, що зазначена різниця буде збільшуватися з погіршенням стану розвитку дитини з ДЦП.

Рівень сформованості компонентів СПН у дітей із ДЦП на предмет взаємного впливу один на одного здійснювався за допомогою розрахунків за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона, що дозволило виявити взаємозв'язки між компонентами.

Взаємозв'язок компонентів СПН. Для виконання аналізу на пропорційність мінливості змінних чотирьох компонентів СПН між собою і оцінки сили цього взаємозв'язку за допомогою розрахунку коефіцієнта кореляції r -Пірсона, дані дослідження були перетворені в єдину систему даних, які можна порівнювати за кількісними величинами. У розрахунках коефіцієнта r -Пірсона брали участь діти з ДЦП 6 і 7 р. ж., у яких зафіксовано високий рівень розвитку. Порівняльний аналіз за коефіцієнтом кореляції між даними дітей із ДЦП і ТПР не виконувались у зв'язку з тим, що причинно-наслідковий характер зв'язків явищ різний (явища не взаємодіють між собою). Порівняння коефіцієнтів може призвести до помилкових, інтуїтивних висновків, так як дані кореляції мають складний, нелінійний характер та встановлюють статистичні взаємозв'язки тільки всередині явища.

При оцінці сили зв'язку компонентів СПН у дітей із ДЦП 6 р. ж. було виявлено найбільш високий зв'язок між мотиваційно-ціннісним і когнітивним

компонентом ($r = 0,77$). У дітей 7 р. ж. сила зв'язку збільшилася і становила ($r = 0,89$). Висока сила взаємозв'язку та його позитивна динаміка пояснюються прямою взаємодією між психічними процесами, які виконують функцію раціонального пізнання з мотивами й цінностями, що спонукають до дії (О. Леонт'єв). У нашому випадку мотиваційно-ціннісне ставлення дитини з ДЦП до соціально-побутової діяльності не може втілитися без абстрактного маніпулювання категоріями, що складають сутність соціуму та побуту людини.

Аналіз даних засвідчує силу зв'язку між мотиваційно-ціннісним і праксеологічним компонентами СПН, що становила 0,51 у дітей з ДЦП 6 р. ж. У дітей з ДЦП 7 р. ж. це значення знизилося до 0,49, тобто мав місце нетиповий процес, при якому вікова динаміка коефіцієнта мала негативні значення. У даному випадку простежується ситуація, де значення сили зв'язку знаходиться в нестійкому діапазоні значень і зі зростанням дитини негативна тенденція посилюється. Зазначену ситуацію можна пояснити з двох боків. З одного боку, математично на величину коефіцієнта істотно впливає наявність коливань даних у порівнюваних вибірках, які були використані при розрахунках для визначення рівнів розвитку праксеологічного компонента СПН, присутні коливання між максимальними та мінімальними значеннями внаслідок неоднорідності специфіки дітей із ДЦП. З іншого боку, проявляється вплив праксеологічного компонента СПН на мотиваційно-ціннісний. Дані особливості взаємодії двох компонентів пояснюються дефіцитарністю праксеологічного компонента в дітей із ДЦП. Саме цей компонент формує поведінку та предметно-практичну діяльність дитини і визначає стан соціокультурної складової СПН.

Сила зв'язку мотиваційно-ціннісного та соціокультурного компонента склала 0,64 в дітей із ДЦП 6 р. ж. і відповідно 0,79 у дошкільників із ДЦП 7 р. ж. Взаємодія двох компонентів типова, з чіткою позитивною віковою динамікою, оскільки взаємодія двох компонентів, які мають високу кореляцію, обумовлена зв'язком соціальних комунікацій і зацікавленістю у взаємодії з іншими дітьми та дорослими в соціально-побутовій сфері діяльності. Типовий

соціокультурний світ дитини (характерний для певного віку) формує сприймання довкілля й реакцію на нього, комунікативно-мовленнєву реакцію, ціннісне ставлення і переживання, які пов'язані зі специфікою порушення, самовиявленням, взаєминами, поведінкою, діями та вчинками. Багатогранність взаємозалежних зв'язків двох компонентів формує високу кореляційну силу, яка стабільна та досить висока.

Когнітивний і праксеологічний компоненти СПН мали високу силу зв'язку, рівну 0,78 і 0,79 відповідно у дітей 6 і 7 р. ж. З урахуванням того, що вибірка за праксеологічним компонентом має виражені коливання даних, це веде до заниження цього показника, оскільки коефіцієнт r -Пірсона досить високий. Виявлене можна пояснити тим, що від якості обробки інформації з навколишнього середовища, за допомогою органів чуття, залежить ефективність і правильність діяльності, продуктивна робота, результативність праці (Т. Котарбінський). Предметно-практична діяльність дитини з ДЦП поєднує в собі підвищене розумове навантаження й фізичні зусилля, які активізують компенсаторні процеси й адаптування, що дозволяє віднайти шляхи вирішення задач, які не властиві дітям із ТПР.

При порівнянні даних рівнів сформованості когнітивного та соціокультурного компонентів СПН була виявлена висока кореляційна залежність (0,88 і 0,88 для 6 та 7 р. ж. відповідно). Наявність високого взаємозв'язку засвідчує непересічну взаємодію дитини й суспільства, тобто, коли запускається в дію соціалізація, яка детермінує прямопропорційний розвиток як когнітивних процесів, так і адаптацію до умов соціуму. У нашому випадку процес входження дитини з ДЦП у соціальне середовище і її пристосування до подолання труднощів, які пов'язані із соціально-побутовим середовищем, може забезпечуватись успішним функціонуванням на відповідному рівні когнітивних процесів. Вікова динаміка коефіцієнта кореляції «нульова», що нетипово для дітей, позаяк зв'язок когніцій (знань, уявлень) має розширюватись, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рівня адаптаційних процесів у міру дорослішання дитини. Варто зауважити, що у

конкретній ситуації проглядається спотворення процесу адаптації (соціально-середовищної, соціокультурної і міжкультурної) в зв'язку з наявністю обмежень у дітей з ДЦП і поліморфністю розвитку когнітивної сфери. Відповідно кожен вид адаптації в соціально-побутовій сфері спеціалізується на вирішенні певних завдань, однак однозначним фактом є те, що повноцінна реалізація навички можлива лише за умови злагодженого пристосування суб'єкта до умов соціокультури.

Сила кореляції між даними праксеологічного та соціокультурного компонента знаходиться в межах високих величин (0,52 і 0,48 відповідно у дітей 6 і 7 р. ж.). Однак, у порівнянні з іншими коефіцієнтами сила кореляції нижча, і чітко простежується негативна динаміка кореляції. Властивість обумовленості двох компонентів знаходиться в самій структурі експерименту, який проводився з дітьми із ДЦП. При визначенні рівня сформованості праксеологічного компонента СПН дослідження більшою мірою стосувалося моторних функцій та рівня умінь у соціально-побутовому середовищі, а в межах соціокультурного компонента досліджувались адаптаційні можливості дитини. Відтак, дослідження проводилися за різними критеріями та різними вихідними умовами, в зв'язку з цим сила взаємодії даних відносно мала.

Висновки до другого розділу

Результати експериментального дослідження компонентів СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП дозволяють зробити висновки.

1. У процесі констатувального дослідження було з'ясовано, що у дошкільників із ДЦП становлення та розвиток компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного) соціально-побутової навички відбувається специфічно та нерівномірно внаслідок своєрідності функціонування всіх психічних процесів в умовах змішаного дизонтогенезу, де особливо сильно проявляється недостатність моторних функцій організму, слабкість або дефекти органів чуття. Також слід зазначити,

що з віком ці вияви будуть посилюватися. На тлі цього розвиток СПН дитини з ДЦП йде із затримкою і не можливий без стороннього втручання.

2. Для визначення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дітей із ДЦП використовувалася авторська модифікація методики «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана та Д. Лемкіна, яка дала можливість виявити особливості розвитку цього компонента. У процесі констатувального експерименту встановлено, що у дітей із ДЦП мотиваційно-ціннісний компонент соціально-побутової навички відзначається такими особливостями: домінуванням у дітей із ДЦП потреби самопідтримки організму; переважанням мотиву збереження існуючого стану речей, оскільки їх активність спрямована на збереження того, що у них виходить (їм складно із-за фізичної неповносправності опанувати нетипові види дій у соціально-побутових ситуаціях); помилковим упередженням (логічним блоком про неможливість виконати дію), що стикається з мотивом заперечення; зафіксовано специфіку становлення просторових уявлень, що відповідним чином позначається на стані актуалізації їх пізнавальної і соціокультурної потреб у процесі опанування СПН.

3. Результати вивчення стану сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок дають підстави зробити висновки: в структурі когнітивного компонента зафіксовано, що дошкільники з ДЦП не знають багатьох явищ навколишнього предметного світу та соціальної сфери і найчастіше мають уявлення лише про те, що було в їх практичному досвіді. Виявлена специфіка обумовлена вимушеною ізоляцією, обмеженістю контактів з дорослими й однолітками та людьми у зв'язку з труднощами пересування, пізнанням навколишнього світу в процесі предметно-практичної діяльності, які пов'язані з проявами рухових і сенсорних розладів.

4. Під час з'ясування сформованості праксеологічного компонента соціально-побутових навичок було доведено, що для дошкільників із ДЦП 6 та 7 р. ж. притаманний значно нижчий рівень сформованості, ніж у дітей із ТПР. Зазначена стійка тенденція базується на труднощах у реалізації рухів, які

обумовлені підвищенням тону, слабкістю м'язів і гіперкінезами в зазначеній категорії дітей. Окреслені розлади формують у дітей рухову інактивність, яка характерна для більшості дітей, які були залучені до експерименту. Утруднення розвитку самостійності пересування ставлять дитину з ДЦП в повну залежність від найближчого оточення, а рухові порушення обмежують її предметно-практичну діяльність. У той же час, відсутність єдності зорового, рухового, тактильного образів ускладнює опанування соціально-побутовими вміннями на орієнтувальному, інструментальному та організаційно-регулятивному етапах реалізації, що відповідним чином провокує дезадаптацію і перешкоджає формуванню повноцінної автоматизованої соціально-побутової навички.

5. Дослідження соціокультурного компонента соціально-побутових навичок дошкільників із ДЦП характеризувалося тим, що у переважній більшості дітей він знаходиться на значно нижчому рівні розвитку в порівнянні з дітьми з ТПП. Значне відставання соціокультурної адаптації пояснюється тим, що дитина з ДЦП частково пристосовується до оточення, до його елементів, змінюючи власні внутрішні спонуки і частково адаптує подібні елементи до своїх потреб. Констатовано, що вплив вікового чинника у дітей із ДЦП 6 і 7 р. ж. спостерігається за параметрами здатності до соціально-середовищної і соціокультурної адаптації, і навпаки відсутній за параметром здатності до міжкультурної адаптації. Доведено, що кращий стан соціально-середовищної і соціокультурної адаптації в дошкільників із ДЦП, залучених до дослідження зумовлений системою соціокультурного реабілітування, яка є збалансованою взаємодією, при якій реалізуються особистісні та соціальні інтереси дитини. Визначено нетиповість розвитку дітей із ДЦП за параметром здатності до міжкультурної адаптації, що свідчить про наявність негативних чинників. Висунуто припущення, що такими чинниками виступають: відсутність якісного сімейного виховання, нових виховних орієнтирів, недолік педагогічного інструментарію, методичних і технологічних розробок у сфері розвитку міжкультурної адаптації в дитини з ДЦП.

6. Отже, формування компонентів соціально-побутової навички в дошкільників із ДЦП має свою специфіку й відбувається із затримкою. Такий висновок спонукає до теоретичного обґрунтування та методичної реалізації технології формування соціально-побутової навички в дітей із ДЦП.

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [188, 194, 196, 197, 200, 201, 210].

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ
ПАРАЛІЧЕМ

3.1 Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що унаслідок множинних порушень розвитку в дітей із ДЦП освоєння соціально-побутових навичок є ускладненим, а відтак набуває необхідності теоретичне обґрунтування технології поетапного формування соціально-побутових навичок. Виявлено, що формування компонентів соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП має свою специфіку і відбувається із затримкою, оскільки є перешкодою на шляху соціальної адаптації – здатності до побутового, морального, соціального виживання як в існуючих, так і в нових непередбачуваних обставинах, готовності обирати адекватні способи життєдіяльності, зберігаючи свою активну позицію [64]. Педагогічна технологія формування СПН має стати основою для набуття особистісної автономності, яка, перш за все, формується через оволодіння зазначеною групою навичок із метою набуття дітьми максимального рівня функціональності та незалежності у всіх аспектах життя.

Вище зазначене спонукало нас до визначення шляхів корекційно-розвивальної роботи з формування компонентів соціально-побутових навичок (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного, соціокультурного) у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП. У ході розробки формувальної технології нами враховані досліджена специфіка й потенційні можливості розвитку компонентів СПН у дітей означеної категорії.

Визначення психолого-педагогічних умов, розробка технології формування компонентів соціально-побутових навичок під час спеціально

організованих занять із формування СПН і перевірка її ефективності виступали основною метою формувального експерименту. Основне завдання нашого дослідження полягало в пошукові адекватних можливостям дошкільників із ДЦП педагогічних методів та прийомів, які ведуть до компенсації або часткового подолання відставання в оволодінні дітьми старшого дошкільного віку СПН.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Визначити теоретико-методичні основи формувального експерименту.
2. Розробити педагогічну технологію формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП.
3. Розробити в межах технології методичне забезпечення формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП.
4. Простежити динаміку та особливості розвитку СПН у дошкільників із ДЦП у ході спеціально організованих занять із формування СПН.
5. Провести порівняльний аналіз стану сформованості СПН у дітей із ДЦП в експериментальній і контрольній групах.

При розробці формувальної технології ми спиралися на теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних дослідників про специфіку формування СПН в умовах типового розвитку (А. Гончаренко, С. Кулачківська, В. Кузьменко, С. Ладивір, З. Плохій, Г. Раратюк, О. Кононко, Т. Поніманська, Туробі Мілані Фаріде Аббас, Тулу Каріні, Г. Урунтаєва, Шула Кабулі [40, 106, 116, 121, 122, 183, 184, 185, 247, 251] і на з'ясовані впродовж констатувального етапу експерименту найбільш типові особливості СПН у дошкільників із ДЦП. Також ми враховували потенційні можливості розвитку зазначених компонентів соціально-побутової навички в цієї категорії дітей.

Виходячи з результатів констатувального експерименту, ґрунтуючись на розробках із даної проблеми (А. Бойко, Т. Луценко, Н. Войцель, Л. Вознюк, А. Заплатинська, Н. Кукса, М. Єфименко, Н. Климон, М. Круль, О. Наумов, Ненсі М. Джонсон Мартін, Сюзен М. Аттермієр, Кеннет Г. Дженс, І. Мамайчук, І. Омельченко, М. Родненко, О. Романенко, Л. Саєнко, К. Семенова,

О. Чеботарьова, А. Шевцов, Л. Ханзерук, А. Фінк, Л. Шипіцина та ін.) [22; 30; 54; 55; 75, 90; 113, 114, 115, 119; 120; 142, 143, 144, 145, 146, 160, 163; 164; 191; 192; 215; 218; 254; 257; 262; 263; 266; 268; 269; 271] було теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано на практиці педагогічну технологію формування СПН. Експериментальна методика формування СПН розраховувалася на дітей старшого дошкільного віку (6 і 7 років життя), які відвідують центри соціальної реабілітації чи спеціальні групи в дошкільних навчальних закладах комбінованого чи компенсуючого типів.

Технологію було апробовано та впроваджено впродовж вересня 2017 – березня 2018 року, контрольний експеримент для перевірки її ефективності проведений у березні 2018 року. У ньому взяли участь діти старшого дошкільного віку, які мали діагноз «дитячий церебральний параліч» середнього та легкого ступеня тяжкості: 25 дітей експериментальної групи та 23 дітей контрольної групи, які не були залучені до реабілітаційного процесу з використанням педагогічної технології формування СПН. Розроблення та експериментальна апробація технології формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП ґрунтувалися на таких теоретико-методичних положеннях:

1. Для навчання свідомій соціально-побутовій навичці необхідне введення поетапного формування розумових дій з оволодіння знаннями від зовнішньої матеріалізованої дії до гучного промовляння без опори на предмети та перенесення дій у внутрішній план [33].

2. На підставі прямопропорційної залежності ступеня вправності функції руки та успіху у досягненні ортофункції в усіх сферах активної діяльності дитини, зокрема, у сфері набуття СПН, заняття з формування СПН включають в себе програму «Школа рук» [22, 119, 229].

3. Система покрокового навчання – від маленького до більшого, від простого до складного, від близьких індивідуальних реабілітаційних цілей до віддалених у часі забезпечує процес оволодіння СПН саме в тому об'ємі, в якому навичка формується у випадку типового розвитку [23].

4. У старшому дошкільному віковому періоді відбувається позитивна динаміка розвитку СПН. Простежується перехід:

- від побутової діяльності, що виникає на основі задоволення біологічних потреб, до перетворення їх в соціальні потреби (входження в світ людських взаємин, опанування норм суспільної поведінки);

- до розуміння об'єктивності вимог дорослих;

- до усвідомлення, що для встановлення взаємовідносин з іншими дітьми слід підкорятися правилам, а дотримуючись їх, демонструвати повагу до оточуючих;

- до якісного виконання дій, що для старшого дошкільника має важливе значення;

- перехід до новоутворень (децентрація мислення, довільна поведінка, об'єктивна самооцінка);

- до нової соціальної ситуації розвитку, почуттів внутрішньої свободи вибору тієї чи іншої особистісної позиції, здатності свідомо програмувати власну поведінку і виражати своє ставлення до різних життєвих ситуацій;

- до орієнтації в критеріях досягнення високого результату, усвідомлення того, що показником продуктивності праці є якість та кількість зробленого, а також докладені до роботи зусилля;

- перехід до оцінки результату як власного продукту праці, так і результату праці інших людей [96; 247].

5. Формування СПН у дітей старшого дошкільного віку із ДЦП базується на певній структурі таксономії: таксоні побутових навичок; таксоні соціальних навичок та їх поєднанні в єдине ціле, взаємодії між собою, взаємодетермінації і доповненні одна одною, що виходить із теоретично обґрунтованого бачення змісту поняття СПН у дошкільників із ДЦП у відповідності з принципом мультидисциплінарності [205; 206; 285].

Мультидисциплінарний підхід до формування СПН. Формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП будується на мультидисциплінарному принципі. Мультидисциплінарність розглядається багатоаспектно як міждисциплінарний,

міжгалузевий, міжпредметний процес. Це інтеграція діяльності фахівців різного профілю, яка передбачає знання із суміжних спеціальностей і тісну взаємодію фахівців у процесі супроводу дитини з ДЦП. Порушення або затримка формування рухових функцій вимагає відповідної корекції: необхідного формування правильних уявлень про рухи, просторово-часову організацію, вплив на процес формування і розвиток мовлення, психічних і пізнавальних процесів. Зазначене можливе лише при поєднанні педагогічного й медичного впливу. У працях науковців Л. Бадаляна, К. Семенової, Є. Сологубова та ін. висувається гіпотеза про нерозривний зв'язок педагогіки й медицини в усуненні і попередженні наслідків такого складного порушення розвитку як ДЦП. Аналіз динаміки розвитку дітей із ДЦП доводить, що одне лікування без систематичного корекційного психологопедагогічного і соціального впливу недостатньо ефективно. У зв'язку з чим у дітей з ДЦП, які мають порушення м'язового тону, виникають великі складнощі у здійсненні цілеспрямованих дій, самообслуговуванні, елементарних соціально-побутових навичках. Відповідно, необхідне поєднання зусиль працетерапевтів, вихователів, дефектолога, фізіотерапевта, масажиста для формування необхідних СПН [10, 218].

Мультидисциплінарний підхід реалізується в діагностиці явищ і процесів. При цьому ми спираємося на цілісне уявлення про дитину з ДЦП із залученням знань із різних галузей теорії і практики: педагогіки, психології, педіатрії, фізіології, психіатрії з урахуванням сенситивних періодів і темпової характеристики розвитку кожної окремої дитини з урахуванням структури її порушення, адаптивних резервів і можливостей компенсації недостатньо сформованих компонентів соціально-побутової навички (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного).

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлені підходи з організації ефективної педагогічної взаємодії (О. Бодальов, В. Ляудіс, Б. Муканова, Р. Овчарова, Н. Радіонова та ін.); супроводження розвитку учасників корекційно-реабіляційного процесу спеціалістами різного профілю

(І. Дубровіна, М. Бітянова, Т. Калініна, В. Кобильченко, О. Таранченко, Т. Скрипник, Л. Шипіцина, О. Казакова, О. Федоренко та ін.); комплексного підходу до дітей, що мають порушення в розвитку (Л. Виготський, В. Лебединський, В. Лубовський, Т. Власова, Л. Шипіцина, О. Мастюкова, Л. Кузнецова та ін.); організації та специфіки роботи в корекційному закладі на принципах мультидисциплінарного підходу (В. Засенко, О. Глоба, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Л. Прохоренко, Т. Скрипник, О. Стребелева, О. Таранченко, А. Шевцов, Л. Шипіцина, М. Єфименко та ін.).

Компетентнісний підхід. Міждисциплінарний синтез сприяє процесу здобуття методів отримання знань, умінь і навичок і досвіду діяльності з метою досягнення необхідного рівня компетентності вчителем-реабілітологом.

Учитель-реабілітолог враховує можливість набуття дошкільником із ДЦП різних життєвих компетенцій у предметно-практичній діяльності та важливість збалансування в особистісному зростанні дитини фондів «можу», «хочу» і «треба», що передбачає гармонійне поєднання необхідних вікових та індивідуальних темпів розвитку життєво-необхідних знань, умінь, навичок, інтересів, прагнень, бажань, можливостей, настроїв та вольових зусиль дитини. Педагог повинен орієнтуватись на цілісний загальний розвиток дитини, акцентувати увагу на забезпечення фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, розвиток особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації, емоційної сприйнятливості, формування навичок практичного життя та сприяння розвитку індивідуальності дитини.

Діяльнісний підхід до формування СПН. Застосування діяльнісного підходу є необхідним із точки зору планування занять, спрямованих на формування СПН. Змістовий бік діяльнісної теорії реабілітування можна висловити такими ключовими положеннями:

1. Кінцевою метою реабілітування є формування способу дій, що спрямований на подолання обмежень життєдіяльності в дошкільників із ДЦП.

2. Спосіб дій може бути сформований тільки в результаті спеціально організованої усвідомленої діяльності, яку називають самореабілітуванням.

3. Механізмом ефективного реабілітування в жодному разі не є «силове» формування або примусова корекція необхідних властивостей психіки та організму, нав'язане суб'єктом об'єкту, а натомість є управління свідомою реабілітаційною діяльністю дошкільника з ДЦП як суб'єкта системного корекційно-реабілітаційного процесу [267, с.110].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що впровадження діяльнісного підходу передбачає формування соціально-побутових навичок із врахуванням п'яти факторів у процесі впровадження педагогічної технології. Вона включає такі фактори: соціальний фактор – група чинників впливу на дитину як на суб'єкта соціальних відносин. Педагогічний фактор – група чинників впливу на дитину як на суб'єкта діяльності. Психологічний фактор – група чинників впливу на особистісну сферу дитини. Медичний фактор – група чинників впливу на здоров'я дитини. Техніко-середовищний фактор – група інженерно-технічних та архітектурно-середовищних аспектів компенсації обмежень життєдіяльності з врахуванням специфіки її потреб та впливу на сферу взаємодії дитини з навколишнім середовищем [267, с.110-111].

Системний підхід. Системний підхід у формуванні СПН розуміємо як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним (тобто взаємодіють) і утворюють сповна відповідну цілісність. При розгляді поняття «процес формування СПН» виходимо із загальноприйнятого уявлення про процес, як набір взаємодіючих елементів системи, якій відповідає принцип системного підходу. Системний підхід у межах дослідження СПН повинен бути відображений через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку, він на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексєєв, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, В. Ломов) у межах розробленої педагогічної технології формування СПН.

Суб'єктний підхід. Вихідною умовою розвитку суб'єктності є саморозвиток, який виявляється в усвідомленні власних потреб, життєвих цілей, своїх можливостей і обмежень, а також оволодінні різними видами саморегуляції. Розвиток суб'єктності обумовлений зовнішніми (соціальними) та внутрішніми (когнітивними та мотиваційними) факторами або «внутрішньою позицією», яка виявляється в потребах, системі ціннісних орієнтацій, що відіграють провідну роль в процесі формування СПН. Тому одним із факторів, який активізує внутрішній розвиток, є практична спрямованість СПН, яка пов'язана зі зміною мотиваційної структури суб'єкта.

Технологічний підхід. Для дітей із ДЦП традиційні форми та методи педагогічного впливу або взагалі непридатні, або потребують модифікації. Виходячи з теоретичних знань і практики психолого-педагогічної корекції ДЦП, ми вбачаємо доцільним застосування актуального для сучасної спеціальної педагогіки технологічного підходу, який дає змогу узагальнити і систематизувати результати різноманітних досліджень і практичний досвід фахівців. Технологічний підхід до навчання (корекції) за Г. Селевко, передбачає точне інструментальне управління навчальним (корекційним) процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних (корекційних) цілей [216]. Під спеціальною корекційно-освітньою технологією розвитку та навчання дітей із ДЦП ми розуміємо послідовно взаємопов'язану систему дій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних завдань, планомірне та послідовне втілення заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, який має на меті досягнення дитиною з ДЦП максимально можливого для неї рівня життєвої компетенції [130]. Ілюстрацією вищевикладеного є цілісна модель (рис. 3.1) педагогічної технології формування СПН у старших дошкільників із ДЦП.

Для реалізації завдань, визначених теоретико-методичних положень, обґрунтованих наукових підходів щодо формування СПН необхідно визначити низку організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов.

Організаційно-методичні умови

1. *Корекція та компенсація окремого чи комбінованого порушення здійснюється через залучення кожної дитини до спеціально створеного корекційно-розвивального середовища. Матеріал, спеціальні дидактичні посібники, технічні допоміжні засоби, які використовуються для формування СПН, добираються із врахуванням соціальної ситуації розвитку та стану розвитку психічної й особистісної сфери дитини з ДЦП [27; 203; 215;].*

2. *Чим складніша структура порушення та специфіка соціально-побутових потреб дитини, тим більш індивідуалізованим повинно бути те середовище, в якому вона знаходиться. Організація занять щодо формування СПН передбачає адаптацію процедури (вправи) у відповідності з формою ДЦП, з урахуванням особливостей дітей, їхніх труднощів. Для розвитку дитини з порушеннями потрібні «спеціально створені культурні форми для того, щоб запустити соціально-побутову навичку на соціокультурному рівні (для забезпечення соціально-середовищної, соціокультурної і міжкультурної адаптації) [27; 54].*

3. *Розміщення і обладнання групових кімнат, кабінетів, де проводяться заняття з формування СПН, повинне відповідати руховими можливостям дітей і забезпечувати умови для їх самостійного пересування, у тому числі в ходунках, на візку (необхідні ліфти, пандуси, поручні та ін.).*

4. *З метою зменшення впливу рухового порушення на продуктивність пізнавальної діяльності дітей, профілактику порушень постави, попередження формування патологічної постави тіла групові кімнати та кабінети фахівців слід забезпечити меблями А. Петьо.*

5. *При створенні корекційно-розвивального середовища враховується необхідність максимального включення вихованців у безпосередню предметно-практичну діяльність, забезпечення самостійного чуттєвого пізнання навколишнього світу. Тому дидактичні посібники та іграшки доцільно розміщувати в зоні безпосередньої доступності.*

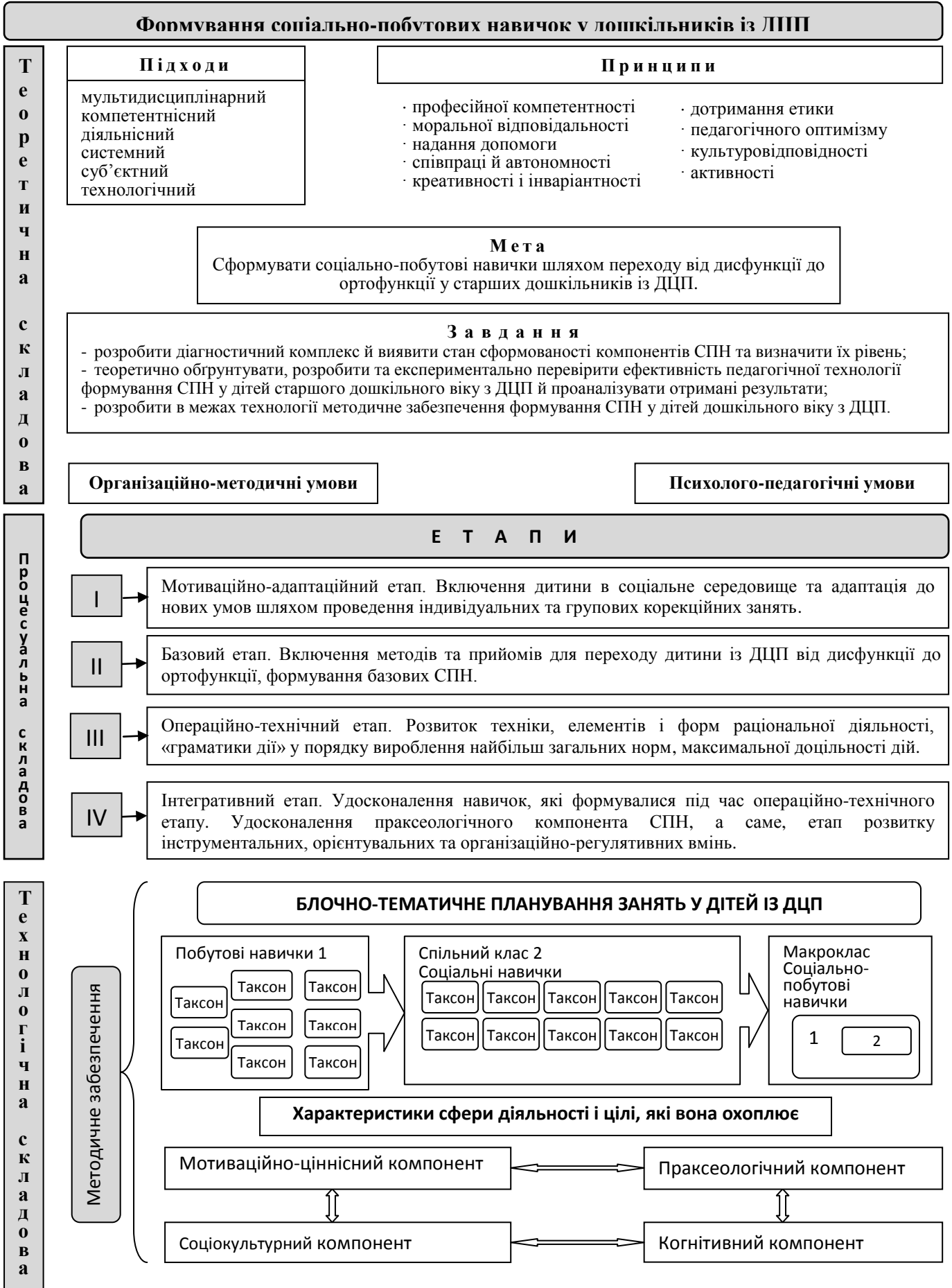


Рис. 3.1. Структурно-логічна схема технології формування СПН у старших дошкільників із ДЦП

1. Дидактичною умовою проведення корекційно-реабілітаційних занять із формування СПН є *робота з інтенсивного спеціалізованого впливу*, що включає розвиток різних складових: соціальних та побутових навичок, в основі формування яких знаходить реалізацію принцип мультидисциплінарного впливу на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний, соціокультурний компоненти формування СПН [137; 203].

2. Ускладнена ситуація формування психічної та особистісної сфери дітей із ДЦП, труднощі прогнозування динаміки розвитку внаслідок наявності органічних порушень обумовлюють *гнучкість та відкритість змістового наповнення складових частин формування СПН*. Так, за одними складовими СПН доцільно визначати зміст у відповідності до року навчання, а в інших – до етапу навчання, що є більш широким поняттям, оскільки не відомо, як довго дитина затримається на кожному з визначених етапів [9].

3. *Забезпечення активності в соціально-побутовій діяльності (з метою адекватного сприймання майбутніх подій, форми реагування, стратегії вирішення завдання тощо)* можливе завдяки основним положенням загальної теорії настанови, методів її цілеспрямованого експериментального формування [240]. При формуванні СПН використовуються поняття настанови та положення теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки. У розвідках І. Кона, В. Ядова сформульована рівнева концепція «Я-образу». У руслі названої концепції «Я образ» розглядається як система настанов, кожна з яких має когнітивний, афективний та поведінковий компоненти. При цьому нижчий рівень «Я-образу» складають неусвідомлювані, представлені лише в переживанні, настанови, які у психології традиційно асоціюються із самопочуттям та емоційним ставленням до себе; вище розташовані настанови складаються з усвідомлення та самооцінки окремих властивостей та якостей, які інтегруються у відносно цілісний образ; насамкінець цей «Я образ» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, котрі пов'язані з усвідомленням нею цілей власної життєдіяльності та засобів, необхідних для досягнення цих цілей. Виходячи з вище зазначеного, цілком доречним є

віднесення атитюдів до групи методів, які використовуються при формуванні СПН.

Термінологічне поле щодо формування СПН. Будь-яке теоретичне дослідження корекційно-реабілітаційної діяльності, у нашому випадку з формування СПН, потребує аналізу, опису та уточнення понятійного апарату формування зазначеної групи навичок. Хаотичність, несистематизованість, неточність, омонімія у понятійно-термінологічному полі корекційно-реабілітаційної роботи з формування СПН призвели до гальмування процесу узагальнення наукових знань і абстрагування певних явищ у сфері формування цієї групи навичок, плутанину у методиках та підходах фахівців у цьому напрямі діяльності [267, с.158]. Без упорядкування термінологічного поля з формування СПН неможлива і стандартизація таких занять. Адже терміни у цій сфері з'являються як результат узагальнення та абстрагування певних явищ у корекційно-реабілітаційній практиці і перетворюються на ефективне знаряддя наукового мислення та пізнання. Сукупність корекційно-реабілітаційних термінів, поєднаних між собою понятійними зв'язками, і становить термінологію або терміносистему формування СПН.

4. Важливою умовою ефективного формування СПН є навчання батьків відповідному набору спеціальних методичних прийомів із формування зазначених навичок. Реалізація цього завдання передбачає проведення індивідуальних занять із дитиною, в яких бере участь її мати. У процесі проведення занять вихователь ставить перед собою наступні цілі: підвищення педагогічної компетентності матері, навчання її спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять із дитиною в домашніх умовах. Включення матері в корекційно-реабілітаційний процес дитини важливий тому, що саме в домашніх умовах можна досягти необхідних результатів формування СПН. Адаптація дитини в сім'ї є базовою умовою її подальшої соціально-трудової адаптації в житті [81; 93; 238].

5. Організація корекційно-педагогічного процесу в групі з формування СПН регламентується освітньою програмою, розкладом занять, режимом дня, які

розробляються співробітниками закладу. При розробленні режиму дня, розкладу занять слід враховувати всі види психофізичного навантаження для вихованців (фронтальні, підгрупові, індивідуальні, а також лікувально-відновлювальні заходи). Їх загальна кількість впродовж дня і тижня визначається з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. Для кожного вихованця слід визначити індивідуальний ортопедичний і руховий режими (умови використання ортопедичних пристосувань, коригуючі постави для занять, характер і об'єм рухового навантаження). В умовах освітнього закладу можна вважати руховий режим, при якому, з одного боку, існують широкі можливості для вияву дітьми спонтанної або організованої рухової активності, а з іншого – враховуються індивідуальні особливості моторного статусу кожної дитини. Це відбувається за допомогою стимуляції дитини до постійного переміщення (руху) в групі, зміни видів діяльності, організації колективних ігор та вправ. На основі всебічного психолого-педагогічного вивчення для кожної дитини розробляється індивідуальний план реабілітації, спрямований на забезпечення реалізації всіх напрямків її психофізичного розвитку, відтворення специфіки технологічного забезпечення процесу формування СПН. При плануванні роботи з формування СПН в індивідуальному плані враховується перспективний характер, спрямованість на реалізацію не стільки актуальних, скільки потенційних можливостей дітей із ДЦП.

Корекційно-реабілітаційна діяльність із формування СПН у дітей із ДЦП базується на низці принципів:

1. Принцип професійної компетентності, що передбачає необхідність спеціальної підготовки педагога до роботи з формування СПН у дітей із ДЦП.

2. Принцип надання допомоги, який реалізується в тому, щоб відкрити дитині світ соціуму та побуту, допомогти їх освоїти, підготувати до самостійного (або максимально можливого самостійного) життя. Принцип допомоги визначає ставлення до дитини з ДЦП – визнання і повага її потреб, прав і можливостей, співчуття її проблемам та ін.

3. Принцип моральної відповідальності за вибрані пріоритети в корекційній роботі, результати сформованості СПН у дитини з ДЦП, її соціальну адаптацію в суспільстві. Реалізація цього принципу забезпечується при наступних умовах: соціально значима ціль, що визначена в нормативних актах, має максимально співвідноситися з особистісними інтересами і потребами дитини з ДЦП; мають бути обрані найбільш прийнятні варіанти досягнення цілі. Важливе місце в реалізації принципу займає особистий вклад педагога в досягнення результатів і оптимізацію своєї праці.

4. Принцип співпраці та автономності передбачає, з одного боку, спрямованість на надання дитині з ДЦП допомоги, що базується на комплексному, мультидисциплінарному знанні індивідуальних проблем її розвитку командою спеціалістів, а з іншого боку, засвідчує здатність кожного педагога надати допомогу дитині та сім'ї, в якій вона виховується.

5. Принцип креативності та інваріантності реалізується в творчому, цілеспрямованому і постійному прагненні педагога удосконалювати прийоми, засоби роботи у відповідності з особливостями вихованців і своїми психічними, а також дидактичними й виховним ресурсами. Педагог повинен бути підготовленим не тільки раціонально обирати методичний арсенал для роботи з дитиною, але й здійснювати творчий пошук, який у результаті приведе до покращення якісних і кількісних результатів сформованості СПН.

6. Принцип дотримання етики, який реалізується в уважному ставленні до дитини з ДЦП, коректному використанні спеціальної термінології в присутності дитини і її близьких.

7. Принцип педагогічного оптимізму у ставленні до дитини з ДЦП. Він трактується як віра педагога в досягнення позитивних результатів своєї праці з формування СПН.

8. Принцип культуровідповідності, у рамках якого педагог виступає як транслятор культури для дитини з ДЦП, пропонуючи їй в доступних для неї формах використання прийомів і засобів, що полегшують розуміння і засвоєння нею навчального матеріалу про соціально-побутову сферу. Педагог у своїй

роботі повинен спиратися на соціальний досвід, на багатий пласт вітчизняної і світової культури, використовуючи яку педагог не тільки збагачує уявлення дошкільників із ДЦП про соціум і побут, але й вирішує корекційні завдання.

Технологія формування СПН складається 4 основних етапів, кожен з яких передбачає формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів. Кожен з етапів включав формування того чи іншого компонента з можливістю перенесення акцентів на той з них, який потребує найбільшої уваги.

1. Мотиваційно-адаптаційний етап. Мета етапу: адаптація дитини до нових умов розвитку. Спрямований на включення дитини в соціальне середовище та адаптацію до нових умов шляхом проведення індивідуальних та групових корекційних занять, реабілітаційно-виховних адаптаційних заходів, формування мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів СПН. Відтак, підтримуючі заняття з розвитку мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів СПН спрямовані на адаптацію.

2. Базовий етап. Мета етапу: включення методів та прийомів для переходу дитини з ДЦП від дисфункції до ортофункції, формування базових СПН. Організовується корекційно-розвивальна робота з дітьми, при плануванні якої враховується сумарне навантаження на дитину, виділяються різні напрями корекційної роботи: з розвитку пізнавальної сфери дитини; з формування базових СПН (відповідно таксонів побутових та соціальних навичок); з розвитку емоційно-вольової і особистісної сфери дитини; корекційної роботи, спрямованої на стимуляцію мануальної вправності та вміння планувати рухи, з використанням підготовчих вправ «Школа рук» (підходи кондуктивної педагогіки), які дають можливість розвитку ортофункції в сфері активної соціально-побутової діяльності. Мета корекційно-розвивального етапу полягає у формуванні праксеологічного компонента СПН і подальшому формуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціокультурного компонентів.

3. Операційно-технічний етап. Мета етапу: розвиток техніки, елементів і форм раціональної діяльності, «граматики дії» у порядку вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності дій у сфері СПН.

На цьому етапі більшою мірою відбувалося формування праксеологічного компонента СПН, який дає основу для виконавчого (операційного) рівня освоєння соціально-побутової навички з використанням спеціальних дидактичних посібників. Паралельно продовжувалася робота з формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та соціокультурного компонентів СПН. На цьому етапі відбувається формування необхідних навичок шляхом переходу від спільної роботи дитини з вихователем до самостійного оволодіння навичками і психічними процесами, коли вони стають психологічними здобутками самої дитини.

4. Інтегративний етап. Мета етапу: удосконалення навичок, які формувалися під час операційно-технічного етапу. Удосконалення праксеологічного компонента СПН, а саме, етап розвитку інструментальних, орієнтувальних та організаційно-регулятивних умінь з використанням маніпуляційних дошок. Крім цього, паралельний розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного та соціокультурного компонентів СПН.

Кожен етап формувального експерименту передбачав різні форми проведення корекційно-розвивальної роботи: індивідуальні і групові, спрямовані, в першу чергу, на розвиток мотиваційно-ціннісного та праксеологічного компонентів соціально-побутової навички. Заняття поєднували в єдине ціле всі компоненти СПН, їх взаємодію між собою та доповнення одне одного, при цьому враховувався реальний рівень сформованості СПН кожної дитини. Після 4 етапу проводиться медична експрес-діагностика, яка забезпечує виявлення загальних труднощів дитини, можливих проблемних зон розвитку. На кожному етапі формування СПН передбачається психологічний супровід, спрямований на коригування специфічних труднощів дитини із заохоченням батьків, інших фахівців і розробленням індивідуальної системи домашніх завдань.

У рамках індивідуальної корекційно-розвивальної роботи для дітей з виявами низького рівня сформованості окремих компонентів СПН проводяться додаткові заняття. На додаткових корекційно-розвивальних заняттях переважаючою є робота з розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного та соціокультурного компонентів СПН. Проводилась корекція патернів емоційного реагування в складних ситуаціях, адаптація індивідуальних способів взаємодії дитини зі світом, до ситуацій навчання СПН (А. Айхінгер, І. Алексеєва, А. Карабанова, І. Новосельський, В. Холл).

Основні засоби реалізації теоретичних положень і умов формування компонентів СПН. У технології формування СПН використовувалось таке наочно-дидактичне забезпечення: для формування мотиваційно-ціннісного компонента – 20 стандартних таблиць-рисуноків (модифікація авторська), спрямованих на розвиток стратегії вирішення завдання, сприймання майбутньої події, форми реагування в соціально-побутовій ситуації (Р. Натадзе, В. Норакидзе, Д. Узнадзе, О. Прангішвілі), зміст яких відтворював різні види настанов та специфіку їх розвитку. Кожна настанова підкріплена відповідним візуальним зображенням. Зміст рисуноків розроблявся таким чином, щоб у своєрідній формі реалізувати інтерес до соціально-побутової діяльності, пов'язаної з виконанням чоловічих та жіночих соціальних ролей у предметно-практичній та соціальній сферах. Таблиці-малюнки розроблені таким чином, щоб відтворити стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП (див. додаток А.1).

Для формування соціокультурного компонента СПН використовувалися 9 рисуноків (модифікація авторська, інструментарій методики А. Бомаріс), за допомогою яких формувалася в дітей соціально-середовищна (культура споживання, стан адаптації до умов середовища), соціокультурна (культура навчання, догляду, однолітків) і міжкультурна (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному й багатокультурному середовищі) адаптації.

Для формування праксеологічного компонента використано спеціальні дидактичні посібники, розроблені на основі системи покрокового навчання «Step by step», запропонованої спеціалістами Джорджтаунського університету (Вашингтон, США) на основі теорій розвитку дитини (Л. Виготський, Ж. Піаже, Е. Еріксон). Авторська методика презентує шиті вироби: одяг для спеціальної дидактичної ляльки – жилети з гудзиками, петельками різного розміру; спіднички з різними за величиною кнопками; спіднички з одним, двома, трьома гапками; бриджі з ремінцями, які мають застібки різного розміру та рівня складності; кофточки з різною кількістю бантів; шиті предмети, які використовуються в побуті: рушнички зі шнуром і отворами, що імітують шнурівку черевиків; мішечки зі змійками різного розміру; килимки з гудзиками, липучками, шнурками; кишеньки з кнопками різного розміру та в різній кількості. Для формування орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь використовувались маніпуляційні дошки (Л. Бадалян, В. Мартинюк, К. Семенова, І. Левченко, О. Приходько). Сантехнічна дошка являє собою набір сантехнічних приладів (кранів, вентилів), які використовуються в побуті, призначені для виконання вправ відкривання-закривання. Віконно-дверна дошка з вмонтованими запірними приладами (дверними, віконними ручками, замками) призначена для закривання чи відкривання запірних приладів вікон та дверей. Електротехнічна дошка із вмонтованою фурнітурою електроприладів (розетками, штепселями, вимикачем, кнопковими системами, телефонією, запобіжними електричними приладами). Дошка одягу та взуття представляє собою набір різних видів одягу та взуття для орієнтування у видах одягу, взуття (із сезонного його призначення, процесу одягання й роздягання, догляду за одягом, взуттям). Дошка вишивання представляє собою набір дерев'яних дощок з отворами різних діаметрів, які закріплені на стійкій підставці та призначені для розвитку уміння користуватися шнурками, тасьмою, стрічкою, голкою, виконувати з ними послідовні дії.

3.2 Педагогічна технологія формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем

Формування СПН у дітей із ДЦП базується на певній структурі таксономії: таксоні (табл. 3.1) побутових навичок; таксоні соціальних навичок та їх поєднанні в єдине ціле, взаємодії між собою, взаємодетермінації і доповненні одна одної, що виходить із теоретично обґрунтованого бачення змісту поняття СПН у дошкільників із ДЦП у відповідності з принципом мультидисциплінарності. Таксони, які застосовуються в технології, представлені в додатку Ж.1.

1. Мотиваційно-адаптаційний етап технології. Мета етапу: включення дитини в соціальне середовище та адаптація до нових умов шляхом проведення індивідуальних та групових корекційних занять, реабілітаційно-виховних адаптаційних заходів, формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціокультурного компонентів СПН, із врахуванням корекції розвитку рук.

Завдання мотиваційно-адаптаційного етапу формування СПН визначалися із врахуванням результатів попереднього дослідження та були спрямовані на:

- розвиток прагнення жити з людьми, які оточують, спільним життям, вступати з ними в безпосередній контакт, постійно перейматися проблемами дорослого світу (у дітей із ДЦП суттєво знижений рівень сформованості емоційної потреби);
- подолання комплексу невпевненості в собі, неадекватної самооцінки;
- усунення усталеної звички уникати труднощів, небажання їх долати, уміння знаходити обхідні шляхи в соціально-побутових ситуаціях;
- формування можливості самостійно задовольняти природну потребу в русі;
- формування здатності аналізувати й осмислювати власні дії, вчинки, мотиви, думки; співвідносити їх з очікуванням авторитетних для неї інших людей та моральними нормами, ідеальними еталонами;

- формування цілеспрямованої поведінки дітей із ДЦП, здатності доводити розпочату справу до логічного завершення;
- збагачення уявлень про явища предметного і соціального світу, які виходять за межі їх практичного досвіду;
- сприяння формуванню різних видів адаптації: соціально-середовищної (культури споживання, адаптації до умов середовища), соціокультурної (культури навчання, культури догляду, культури однолітків; міжкультурної (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі).

Засоби для забезпечення 1 етапу. Для проведення занять 2 блоку використовуються спеціальні мішечки, виготовлені за методикою А. Сиротюк.

Заняття з формування СПН у дітей старшого дошкільного віку проводяться в спеціально створеному кабінеті з використанням меблів та обладнання згідно з вимогами інтегральної, корекційно-розвивальної технології А. Петьо, у поєднанні зі створеними спеціальними секторами інтенсивного впливу: сектору вбирання «Я охайний», сектору кухні «Смачного», сектору відпочинку «Солодкого сну» [137].

Наочно-дидактичне забезпечення:

- стандартні таблиці-рисунок, атитюди Д. Кагана, Д. Лемкіна (модифікація авторська);
- рисунки за методикою «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська).

Задіяні спеціалісти в реалізації етапу: соціальний педагог, вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю та його асистент. Співпрацюють: лікар-педіатр, лікар-невролог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог, спеціаліст із фізичної реабілітації.

Форми проведення роботи: колективні та індивідуальні заняття, вид занять – тематичні заняття з формування СПН. Зазначені види занять проводилися вихователем соціальним по роботі з дітьми з інвалідністю та його

асистентом і соціальним педагогом. Методи: словесні, наочні, практичні та ігрові.

Мотиваційно-адаптаційний етап складався із 16 занять (термін реалізації 3 етапу – 1 місяць), які містили в своїй структурі 2 блоки. 1 блок (8 занять) – «Школа рук» та 8 занять 2 блоку з формування СПН. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, з черговістю 2 заняття в день. 1 заняття – «Школа рук» (1 блок) і друге заняття з формування СПН (2 блок).

1 блок передбачав проведення занять «Школи рук», які були націлені на: покращення координації рухів; нормалізацію розподілу тону в м'язових групах верхніх кінцівок, зміцнення слабких м'язів, вироблення стереотипу правильного ортостатичного положення тіла; пригнічення патологічних рефлексів, гіперкінезів, синкінезій, формування предметно-маніпулятивної функції; профілактику патологічних установок і контрактур. Заняття проводилися з використанням меблів та пристосувань А. Петьо. Заняття «Школи рук» тематично пов'язані з формуванням СПН та співпадають із темами занять 2 блока.

2 блок. Теми занять 2 блоку виходять із таксонів, які представлені в моделі формування СПН, а саме, із поєднання таксонів соціальних та побутових навичок. Зміст зазначених занять був спрямований на формування п'яти груп навичок: навички адаптації до закладу, навички спілкування з ровесником, навички регуляції почуттів, навички альтернативи агресії, навички подолання стресу. Враховуючи сенситивність періоду старшого дошкільного віку, на заняттях поступово привчали кожну дитину з ДЦП до того, що є моменти, коли потрібно докласти вольових зусиль для досягнення результату, зосередити увагу на тому, що пояснює дорослий, зрозуміти значущість віддаленого результату. Структурно-логічна схема тематики занять мотиваційно-адаптаційного етапу технології представлена в дод. Ж, табл. Ж.1.

Заняття мали модульну організацію навчально-пізнавальної діяльності з формування СПН. Змістово пізнавальні модулі створені за тематичним

принципом. Темою кожного модуля є певний матеріал, що стосується адаптації дитини до умов закладу.

Структура занять модуля. Кожне заняття модуля включало кілька взаємопов'язаних етапів. 1 етап – мотивація діяльності. Педагог використовував (ігрову) або практичну ситуацію. 2 етап – постановка проблеми, розв'язання якої потребує використання нового знання. Навчальну проблему варто формувати за типом навчальних ситуацій (настанов), які виникають у соціально-побутовій діяльності дітей. Така форма, з одного боку, активізує наочно-образне мислення дитини в силу своєї життєвості, практичної спрямованості, а з іншого – полегшує включення усвідомлених при її розв'язанні загальних понять у контекст будь-якого стихійного розмірковування про дії дорослих, які дитина спостерігає. 3 етап – предметно-перетворювальна діяльність дітей спрямована на «відкриття» ними нового знання. Вихованці на конкретному матеріалі опановували новий спосіб дій, нове знання (істотну властивість об'єкта). Важливо об'єктивувати кожну операцію. У ході заняття зверталась увагу на те, щоб запитання для дітей складали єдине ціле, щоб були взаємопов'язані та розкривали зв'язки навчального матеріалу.

Після серії запитань варто дати дітям зразок нового способу дій і кілька разів повторити висновки. 4 етап – узагальнення знання на основі відтворення нового способу дій у типових ситуаціях. Педагог керує пізнавальною діяльністю вихованців та разом з ними формулює висновок. 5 етап – підсумково-рефлексійний. На цьому етапі вчитель-реабілітолог активізує в мовленні дітей нове знання, організовує аналіз спільної діяльності. Зміст занять може бути різним, однак структура залишається сталою. Така організація реабілітаційного процесу з формування СПН забезпечувала формування в дітей не лише узагальнених уявлень, а й розумових операцій, які реалізовувались у процесі аналізу настанов.

2. Базовий етап технології. Мета етапу: включення методів та прийомів для переходу дитини з ДЦП від дисфункції до ортофункції, формування

базових СПН із паралельним продовженням формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціокультурного компонентів СПН.

Завдання базового етапу будувались із врахуванням результатів попереднього етапу та були спрямовані на вирішення наступних завдань:

- розвиток орієнтувальних умінь: певного рівня орієнтування в процесі виконання предметно-практичних дій і операцій; дотримання правил доцільної та безпечної поведінки; орієнтація в критеріях результату;

- розвиток інструментальних умінь: здатності вправно поводитися з простими знаряддями, матеріалами, здатністю до рухової, моторної діяльності, формування рухової, нервово-м'язової координації, вміння встановлювати логічні зв'язки щодо використання різних інструментів.

- організаційно-регулятивні вміння: розвиток уміння розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи; зацікавлення в якісному результаті; вміння визначати мету; правильна оцінка своєї роботи; дотримання певних правил регуляторів.

Продовження роботи з формування різних видів адаптації: соціально-середовищної (культури споживання, адаптації до умов середовища), соціокультурної (культури навчання, культури догляду, культури однолітків); міжкультурної (здатності до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі).

Заняття з формування СПН у дітей старшого дошкільного віку із ДЦП проводилися в спеціально створеному предметно-розвивальному середовищі, яке детально описане нами в змісті 1 етапу.

Засоби для забезпечення 2 етапу. Дидактичні посібники для формування навичок самообслуговування (роздягання, одягання) в кількості 33 посібники (методика авторська).

Наочно-дидактичне забезпечення:

- стандартні таблиці-малюнки, атитюди Д. Кагана, Д. Лемкіна (модифікація авторська) (див. додаток А.1);

- рисунки за методикою «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська).

Форми проведення роботи: колективні заняття, вид занять – тематичні заняття з формування СПН. Зазначений вид занять проводився вихователем соціальним по роботі з дітьми з інвалідністю та його асистентом і соціальним педагогом. *Методи:* словесні, наочні, практичні та ігрові.

Базовий етап технології поетапного формування компонентів СПН включав в себе 54 заняття (термін реалізації 2 етапу – 3,5 місяці). Визначений етап технології складався з 2 блоків занять (кожен блок складався з 27 занять). 1 блок занять був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціокультурного компонентів СПН (пізнавальні заняття), які слугували підґрунтям для практико-орієнтованих занять. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, з черговістю 2 заняття в день.

Інтегровані заняття 2 блоку об'єднували в собі «Школу рук» і поєднувалися із заняттями з формування СПН із використанням шитих дидактичних посібників та дидактичної ляльки. Заняття зазначеного блоку склалися з підготовчого етапу – підготовки руки до виконання складних дій «Школа рук» (приблизно 30-50 % часу заняття) та занять із формування СПН за допомогою дидактичних посібників. Заняття проводилися 2 рази на тиждень. Схема проведення занять 2 етапу – одне заняття пізнавального типу, одне – практичної спрямованості.

Структура занять 1 блоку базового етапу технології поетапного формування компонентів СПН аналогічна структурі 2 блоку мотиваційно-адаптаційного етапу названої технології формування СПН. Завдання цього блоку спрямовані на розширення знань дітей, які необхідні для виконання практичних дій. Вони стали джерелом забезпечення взаємозв'язку між заняттями двох блоків: мотиваційно-адаптаційним етапом до оволодіння практичними діями. Це дало змогу розширити тематику занять на базі праксеологічного компонента, тобто ще більш різнобічно охопити названі таксономії соціальних та побутових навичок. Освітня робота з дітьми з ДЦП із

відповідних тем здійснювалася в різних видах діяльності і поза заняттями впродовж тижня. Такий підхід дав можливість надалі розвивати в комплексі всі компоненти СПН. Структурно-логічна схема тематики занять 1 блоку базового етапу технології представлена в табл. Ж.2. у дод. Ж.

При розробленні змісту занять із тем 1, 2, 3, 7, 8, 9, 19, 20, 21 використано методичні підходи Г. Григоренко та Р. Жадан; із тем 4, 5, 6, 17 теоретико-методичні ідеї Г. Белокурової щодо ролі етикету в структурі соціально-побутової навички; теми 10, 11, 12, 16, 18 розроблені з використанням методичних підходів Л. Калужької щодо орієнтації дитини в докільці. Теми 13, 14, 15 розроблені із врахуванням методичних інновацій Л. Шелестової щодо виникнення предметів побуту та способів заощаджування. При розробленні змістового наповнення тем 22, 23, 24, 25, 26, 27 використано технологічні карти з послідовністю приготування страв та ігри-заняття О. Дибіної [13; 44; 45; 71; 86].

2 блок занять базового етапу технології презентований інтегрованими заняттями, які поєднують у собі в першій половині заняття – «Школу рук» (метою якої є підготовка руки, покращення координації рухів; нормалізація розподілу тонузу в м'язових групах верхніх кінцівок, формування предметно-маніпулятивної функції) і передбачають відведення частини часу заняття на формування СПН за допомогою шитих дидактичних посібників і дидактичної ляльки. Розподіл часу в структурі заняття визначає вчитель-реабілітолог, який приділяє більше часу саме на вправління з шитими виробами. Завдання 2 блоку полягає у формуванні соціально-побутових навичок, які покращують ефективність предметно-практичної діяльності та стимулюють розвиток дрібної моторики.

Лексична тема з формування СПН у 1 блоці суголосна з темою занять 2 блоку. Особливості дітей, пов'язані з формою ДЦП, враховуються при виборі знарядь праці та організації роботи. Зокрема, у процесі занять використовується спеціальне пристосування – кільце, що прикріплюється до столу (автор Ненсі Р. Фінні), дидактична лялька, спеціальні дидактичні посібники, адаптація

процедури здійснювалася у відповідності з діагнозом дитини (використовувались кільця для фіксації захвату пальців руки).

Методи та прийоми занять. Словесне пояснення обов'язково поєднувалося з практичним показом тих чи інших операцій, прийомів у роботі, спираючись на дотикове, слухове, зорове сприймання. Кожну дитину залучали до обстеження предметів, які вона використовувала. Усі дії дитини мали супроводжуватися промовлянням нею того, що вона робить, з метою стимулювання її мовленнєвої активності. Вправи з розвитку соціальної поведінки базувалися на використанні методів та прийомів інтегральної корекційної-розвивальної технології М. Монтесорі (презентація матеріалу, подальші вправи, коригування помилок) та праві вибору (технології А. Петьо) за рахунок застосування різноманітності дидактичних посібників одного виду. Структурно-логічна схема тематики 2 блоку занять базового етапу технології формування СПН представлена в дод. Ж в табл. Ж.3.

3. Операційно-технічний етап технології. Мета етапу: розвиток техніки, елементів і форм раціональної діяльності, «граматики дії» у порядку вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності та влучності дій у сфері СПН. Мета занять 3 етапу була спрямована на те, щоб без спеціальних допоміжних пристроїв дитина з ДЦП змогла адаптуватися до повсякденного побутового обладнання шляхом пристосування руки на основі навчання і тренування. Щоб могла виконувати найбільш розповсюджені рухи, серед них: циліндричний, крючковий, шаровий, щипцевий захват, а також тренування дрібної моторики рук.

Завдання операційно-технічного етапу формування СПН визначалися із врахуванням результатів попереднього етапу формування та були спрямовані на:

– розвиток системи орієнтувальних умінь дітей, серед них: орієнтування в процесі виконання соціально-побутових дій і операцій; у рівні їх складності; у правилах доцільної і безпечної поведінки (сюди входять орієнтувально-дослідницькі вміння, які презентують психічну регуляцію поведінки дитини від

стану яких залежать процес формування рухової навички і якість дії, якою оперує дитина; орієнтація у власних чеснотах і вадах; орієнтація в критеріях результату, високого досягнення);

– розвиток інструментальних умінь: вправно й безпечно поводитися з простими знаряддями, матеріалами. Зазначена група вмінь, пов'язана з формуванням тих чи інших видів рухової (моторної маніпулятивної діяльності), нервово-м'язової координації;

– розвиток організаційно-регулятивних умінь: розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи; приймати рішення, узгоджувати свої дії з діями інших; зацікавлення в якісному результаті, правильна оцінка своєї роботи і роботи товаришів, дотримання дітьми певних правил регуляторів, уміння виділяти мету і шляхи її досягнення, активне ставлення до діяльності, самостійно визначати способи виконання завдання, досягати кінцевого результату, виявляючи наполегливість.

Засоби для забезпечення 3 етапу. Для проведення занять 2 блоку використовуються маніпуляційні дошки, запропоновані виробником технічних засобів реабілітації для людей з обмеженими фізичними можливостями ТОВ «Норма-Трейд» м. Полтава та адаптовані до можливостей дітей із ДЦП автором разом із Миколаївським навчально-виробничим підприємством Українського товариства глухих у кількості 10 дощок (див. додаток В).

Заняття із формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП проводилися в спеціально створеному кабінеті соціально-побутового орієнтування.

Наочно-дидактичне забезпечення:

- стандартні таблиці-малюнки, атитюди Д. Кагана, Д. Лемкіна (модифікація авторська) (див. додаток А.1);
- рисунки за методикою «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська);

Обладнання: дошки маніпуляційні «Сантехнічна», «Віконно-дверна», «Електротехнічна», «Одягу та взуття», «Вишивання».

Задіяні спеціалісти: соціальний педагог, вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю та його асистент.

Форми проведення роботи: колективні заняття, вид занять – тематичні заняття з формування СПН. Методи: словесні, наочні, практичні та ігрові.

Операційно-технічний етап технології включав у себе 36 занять (термін 3 етапу 3 місяці), акцент впливу 3 етапу був перенесений на формування саме праксеологічного компонента СПН, тобто 75 % навчальних годин було використано на практикоорієнтовані заняття. При проведенні цих занять використовувалися вправи, у ході яких формувалися вміння: користування пристосуваннями всіх маніпуляційних дощок; предметами догляду за кімнатними рослинами; мешканцями «Куточка природи», матеріалами для ручної праці. Структура практикоорієнтованого заняття була аналогічна структурі 1 етапу (30 % часу на заняття «Школи рук», 70 % часу для формування практичних навичок).

Заняття 3 етапу технології (див. табл. Ж. 4 у дод. Ж) пізнавального типу (10 занять) були спрямовані на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціокультурного компонентів СПН та слугували підґрунтям для проведення практико-орієнтованих занять. Тобто загальна схема етапу – проведення одного пізнавального заняття, проведення двох практико-орієнтованих занять. Для дотримання принципу послідовності, руху від простого до складного заняття 3 етапу були структуровані за відповідними розділами.

Відтак, при реалізації занять операційно-технічного етапу технології, пов'язаних з працею в природі, були використані методичні напрацювання Н. Яришевої [274], при розробці занять 7, 31 застосовано методичні підходи Г. Григоренко та Р. Жадан [44, 45], заняття 25 розроблене з використанням ідей Г. Белокурової [13], заняття 1 розроблене на основі методичних знахідок Л. Калужької [86], заняття 13 розроблене на основі ідей А. Йовенко [63]. Крім

цього, практико-орієнтовані заняття операційно-технічного етапу проходили відповідно технологічної карти (див. табл. Ж. 4 у дод. Ж).

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що для проведення формувального експерименту була розроблена та апробована на практиці технологія формування СПН у дошкільників із ДЦП. Основний акцент при проведенні занять у ході формувального експерименту був зроблений на розвиток компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП в експериментальній групі. Під час проведення експерименту було відзначено зростаючий інтерес дітей із ДЦП до занять, підвищення інтересу до предметно-практичної і соціальної сфери життя дошкільника.

3.3 Аналіз результатів формувального експерименту

Метою проведення контрольного експерименту була перевірка ефективності технології формування компонентів СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП. Основним завданням контрольного етапу дослідження було з'ясування впливу формуючої технології на якість і дієвість соціально-побутових навичок дошкільників із ДЦП. Формувальну технологію було впроваджено у вересні – березні 2018 року. До експерименту було залучено 48 дітей із ДЦП зі збереженим інтелектом, із них 25 дітей експериментальної групи та 23 дитини – діти контрольної групи. До контрольного експерименту були залучені діти 6-7 р. ж. із ДЦП. Результативність технології було простежено шляхом порівняння підсумкових даних у експериментальній і контрольній групах.

Зміст контрольного експерименту передбачав використання чотирьох експериментальних методик, які повторювали серії констатувального експерименту. Перша серія дослідження була спрямована на вивчення мотиваційно-ціннісного компонента СПН за допомогою тесту атитюдів дітей Д. Кагана і Д. Лемкіна (модифікація авторська). Друга серія спрямована на вивчення когнітивного компонента за допомогою методики «Бесіда»

(авторська), призначеної для вивчення знань у дітей, що необхідні для опанування СПН. Третя серія – на вивчення праксеологічного компонента СПН (методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої та діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками й маніпуляційними дошками (авторська). Четверта серія передбачала вивчення соціокультурного компонента СПН за допомогою методики «Оціни вчинок» А. Бомаріс (модифікація авторська). Схема, етапи, методика проведення дослідження була аналогічна констатувальному експерименту. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, за типовою логічною схемою, що й на констатувальному етапі дослідження. Після проведення чотирьох серій досліджень ми отримали наступні дані.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП експериментальної і контрольної групи (у % від загальної кількості)

Компоненти СПН	Експериментальна група			Контрольна група		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	11,33	76,67	12,00	7,97	67,83	24,20
Когнітивний	32,00	52,49	15,51	22,30	37,25	40,45
Праксеологічний	18,98	31,42	49,61	14,27	20,47	65,26
Соціокультурний	27,46	42,35	30,20	21,75	27,70	50,55
Середнє статистичне значення у %	22,44	50,73	26,83	16,57	38,31	45,12
Середньоквадратичне відхилення	6,70	17,01	17,11	5,40	20,84	17,27
Коефіцієнт варіації	30,01*	33,43*	64,76**	0,33*	0,54**	0,33*

Коефіцієнт варіації: * $0 < S < 33$, ** $S > 33$

На першому етапі було вивчено мотиваційно-ціннісний компонент СПН, параметрами якого стали: розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації; розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб; ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях й ціннісне ставлення до соціуму та побуту. За трьома вище названими параметрами стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в дітей із ДЦП з ЕГ зріс, в середньому, на 23-26 % у порівнянні зі станом сформованості в дітей із КГ (рис. 3.2).



Рис 3.2. Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дошкільників ЕГ і КГ (у %)

Слід констатувати факт збільшення кількості дітей, у яких рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН зріс, а саме, за високим та середнім рівнями, що засвідчує ефективність технології формування за показниками лінійного перевищення ($\Delta_{\text{в}} = 31,24\%$, $\Delta_{\text{с}} = 32,20\%$). Але за достатнім рівнем збільшення мало значення $\Delta_{\text{д}} = 2,45\%$. Даний показник має значення, яке можна трактувати як нульове. Узагальненим критерієм ефективності технології може служити низький рівень, який має значення $\Delta_{\text{н}} = 52,37\%$. Це свідчення значного зменшення кількості дітей, у яких мотиваційно-ціннісний компонент СПН мав мінімальні значення.

Ступінь впливу формувальної технології на стан розвитку когнітивного компонента СПН у дошкільників із ДЦП продемонстровано на рис. 3.3.

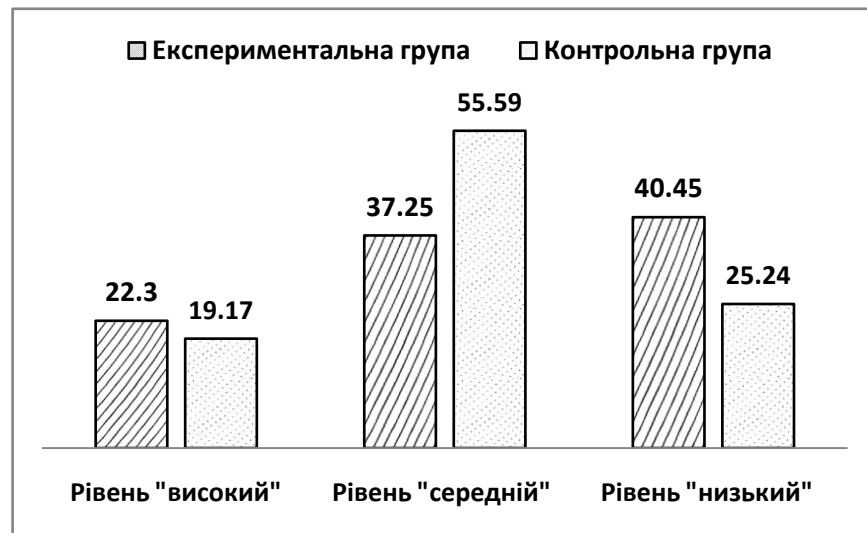


Рис 3.3. Сформованість когнітивного компонента СПН у дошкільників ЕГ і КГ (у %)

За кількісними показниками, рівень обізнаності в соціально-побутових питаннях у дітей із ДЦП експериментальної групи зріс на 27,45 %.

Стан праксеологічного компонента СПН, параметрами якого стали: визначення вмінь, які складають основу виконавчого рівня освоєння СПН, продемонстрований на рис. 3.4.

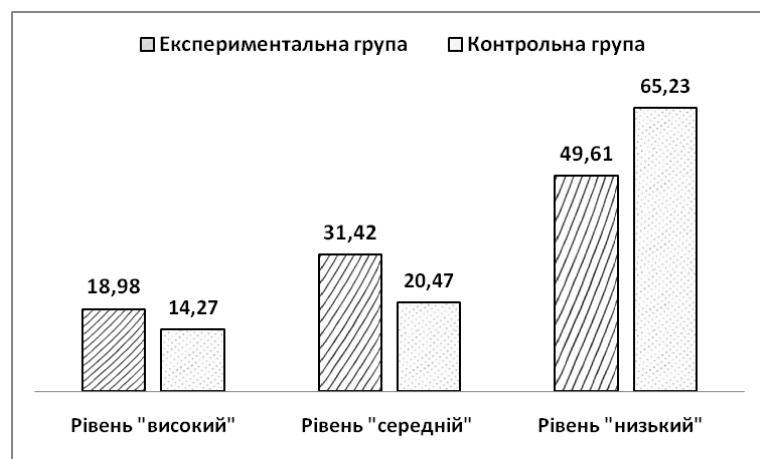


Рис 3.4. Сформованість праксеологічного компонента СПН у дошкільників ЕГ і КГ (у %)

Отримані дані формувального експерименту свідчать, що кількість дітей із високим та середнім рівнями збільшилась на 23,99 % (лінійне перевищення), що свідчить про позитивний вплив технології формування СПН. Слід

зазначити, що за середнім рівнем фактор впливу мав найбільші значення ($\Delta_b=24,59\%$, $\Delta_c=34,80\%$).

Рівні сформованості соціокультурного компонента СПН у дітей експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп (соціально-середовищна, соціокультурна і міжкультурна адаптація) представлено на рис 3.5.

Результати четвертого етапу формуючого експерименту засвідчили загальний вплив технології формування СПН, що отримало відображення в кількісних показниках високого та середнього рівнів, вони відповідно збільшились на 38,82% (лінійне перевищення). Також слід зазначити тенденцію отримання максимальних значень за середнім рівнем на всіх чотирьох етапах експерименту. В даному випадку середній рівень також має максимальне значення (26,49%) в порівнянні з високим рівнем 21,29% (за лінійним перевищенням).

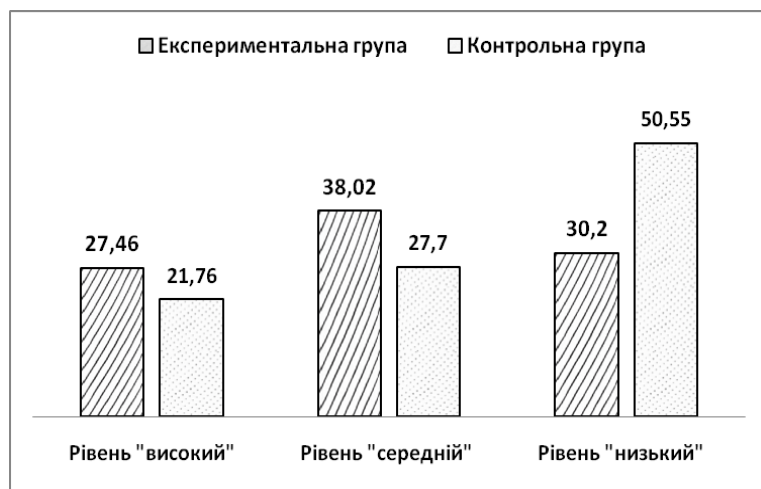


Рис 3.5. Сформованість соціокультурного компонента СПН у дошкільників ЕГ і КГ (у %)

При аналізі даних (табл. 3.1) був задіяний розрахунок за середньоквадратичним відхиленням (розсіювання значень величин) та коефіцієнтом варіації (міра відносного розподілу величини). Отримані дані свідчать про ступінь правдоподібності досліджуваного явища, про його

однорідність та стійкість. За даними високого та середнього рівнів у дітей експериментальної групи простежується виконання умови величини коефіцієнта варіації (30-33 %). Також ці умови виконуються і в контрольній групі дітей за високим та низьким рівнями, оскільки виявлене свідчить про точність проведених оцінок та прогнозів, про стійкість явища «формування СПН у дітей із ДЦП», про високу вірогідність прогнозу «позитивного впливу технології формування на розвиток дітей із ДЦП».

У таблиці 3.2. представлено стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН, який відповідає кількості дітей із відповідним рівнем сформованості у відсотках від загальної чисельності групи: В – високий, С – середній, Н – низький. Показники Δ_v , Δ_c , Δ_d , Δ_n трактуються як перевищення одного показника над іншими у відсотках (лінійне перевищення), у нашому випадку перевищення показників ЕГ над показниками КГ, що відображені в модульній величині.

Таблиця 3.2

Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дошкільників із ДЦП експериментальної і контрольної груп (у %)

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група			Лінійне перевищення у %		
	В	С	Н	В	С	Н	Δ_v	Δ_c	Δ
<i>Показник розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації</i>									
1	14,8	78	7,2	10,87	67,83	21,3	26,56	13,04	66,2
<i>Показник розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб</i>									
2	12	78,4	9,6	8,7	70,43	20,87	27,54	10,17	54
<i>Показник ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях</i>									
3	7,2	73,6	19,2	4,35	65,22	30,43	39,61	11,39	36,91
Сер. значен.	11,33	76,67	12	7,97	67,83	24,2	31,24	11,53	52,37

Якісний аналіз відповідей дітей із ДЦП за параметром «Розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації» та його показниками дозволяє проаналізувати різні рівні стану їх потреб. Так, у дітей експериментальної групи розподіл за рівнями виглядав таким чином: високий рівень показали 14,8 % дітей від загальної кількості, 78,0 % – середній, 7,2 % – низький. Контрольна група: високий – 10,9 %, 67,83 % – середній, 21,3% – низький. Зазначені показники дають змогу зробити висновок про те, що

кількість дітей із ДЦП, які розуміють потребу, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації в ЕГ на 26,6% більша (в абсолютних одиницях). У дітей із ЕГ спостерігається стійка, незалежна від конкретних умов потреба до опанування СПН, зокрема, виявлено збільшення кількості дітей із рівнем «середній» – 35,4 %. Діти із середнім рівнем змогли констатувати ситуацію, але внаслідок нерівномірності в розвитку особистих потреб мали помилки в судженнях. Середній рівень має максимальні значення в обох групах. Діти із середнім рівнем розвитку СПН визнають потреби, які спонукають до опанування СПН, але правильність суджень може залежати від настрою дитини в певний час, від інтровертованості характеру. Судження таких дітей нестійкі, іноді помилкові та епізодичні. Кількість дітей із таким рівнем в обох групах на одному рівні (коливання в межах одного відсотка). Цю тенденцію можна пояснити тим, що кількість дітей із високим та середнім рівнем значно збільшилася, а кількість дітей з низьким рівнем відповідно – зменшилась на 66 %. Це є свідченням того, що найбільш типові особливості стану потреб дітей із ДЦП, які були окреслені на етапі констатувального експерименту, зазнали позитивних якісних змін.

При аналізі показника розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб діти контрольної та експериментальної груп показали наступні результати. Показники в експериментальній групі були кращими, а саме на 27,6% та 32,4% відповідно збільшилась кількість дітей, які показали високі та середні результати. Діти з ДЦП мали суб'єктивну цінність, визначення якої було сформовано раніше, вони правильно приймали рішення при конкретизуванні та співвідношенні категорій цінність-мета із зовнішніми умовами. Кількість дітей, які мали рівень «середній», коливалась у межах 5 %, тобто припустимо стверджувати, що кількість таких дітей в обох групах була однаковою. Але яскравим прикладом ефективності технології формування СПН є те, що кількість дітей із низьким рівнем розвитку зменшилась на 54 %.

Аналіз експериментальних даних за параметром ставлення та оцінки поведінки в соціально-побутових ситуаціях дозволяє констатувати суттєві

зрушення від впливу технології на дітей із ДЦП. Кількість дітей, які мали високі показники, збільшилась на 39,61 %, окрім цього виявлено суттєве збільшення (28,79 %) дітей із середнім рівнем. Це свідчить про те, що діти з ЕГ достатньо орієнтуються в об'єктивній значущості власних речей, предметів побуту та домашнього 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 прослідковуються розуміння логічних зв'язків. Виявлено адекватне переважання конструктивної поведінки при оцінюванні діяльності в соціально-побутових ситуаціях, яка вимагає дотримання інструкції дорослого з використання предметів домашнього вжитку. Позитивним моментом є збільшення кількості дітей із середнім рівнем, що становило (3,28 %). Слід зазначити, що із трьох показників мотиваційно-ціннісного компонента СПН цей показник знаходиться на одному рівні (коливання в межах 4 %). Це свідчить про наявність стійкої тенденції – «тенденції середнього рівня». Результати дослідження в двох групах дітей свідчать про те, що більша кількість дітей має саме такий рівень, який відповідає критерію оцінки розвитку – невпевненість у собі, нестійке, суперечливе емоційне забарвлення, яке вимагає підкріплення мотиву дії з боку і, як наслідок, у дитини ціннісні орієнтири спотворені або частково помилкові.

При аналізі експериментальних даних ми прослідковуємо наявність нелінійного впливу технології формування СПН в аспекті розвитку мотиваційно-ціннісного компонента. Це підтверджують величини відсотка перевищення, які коливаються у великому діапазоні (від 26 до 66 одиниць). Тобто для того, щоб виключити фактор випадковості отриманих даних експерименту, проводимо нелінійний аналіз, ціль якого встановити взаємний вплив (сили зв'язків) показників дітей між даними контрольної і експериментальної груп за допомогою розрахунків за коефіцієнтом кореляції r-Пірсона. Також для перевірки ступеня впливу технології на рівень розвитку дітей із ДЦП (достовірність різниці середніх величин) застосовується аналіз за

t-критерієм Ст'юдента. Всі розрахунки розділу 3.3 виконувались за допомогою програми Statistica v.6.1 (Statsoft Inc., США).

При перевірці даних за силою зв'язку, отриманих від дітей контрольної та експериментальної груп за коефіцієнтом кореляції r-Пірсона (за вибірками даних рівнів – високий, середній, низький), простежується наступна специфіка. За даними показників: розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації коефіцієнти мали такі значення: за рівнем високий – 0,84, середній – 0,75, низький – 0,28; розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб: 0,68; 0,82; 0,49; 0,31 відповідно зазначеним вище рівням; ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях: 0,79; 0,66; 0,48; 0,43 відповідно. Відтак, найбільший зв'язок спостерігався між даними рівня «високий» та «середній» ($0,75 < r < 1$ кореляція дуже висока). За низьким рівнем отримані дані можна вважати некоректними, у зв'язку з коливанням даних від позитивних до негативних величин (число дітей зменшилось за рівнем «низький» у порівнянні з кількістю дітей за іншими рівнями, де число дітей збільшилось). На підставі отриманих даних, можемо констатувати ефективність впливу технології формування СПН у дітей із ДЦП із високим та середнім інтелектуальним рівнем розвитку.

Отримані дані за t-критерієм Ст'юдента розглядались за критеріями: критичні значення за рівнем значущості (число ступеня свободи $n=k-1$, $n=9$) – верогіднісна похибка $p \leq 0,05$ – 2,26. Після проведення розрахунку були отримані такі дані. Показник розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації за рівнями: «високий», «середній», «низький» відповідно – $t=0,15$; 0,95; 1,13. Показник розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб – $t=0,25$; 0,1; 0,71; 1,93. Показник ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях – $t=0,03$; 0,53; 1,66; 1,18. Ці дані заперечують вплив випадковості в отриманні результатів експерименту та підтверджують вплив фактору застосування технології формування СПН на розвиток дітей із ДЦП.

З метою з'ясування стану сформованості когнітивного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП було проведено другу серію експериментального дослідження. Відзначимо, що параметром сформованості СПН є знання (стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, які проявляються у використовуваних ним пізнавальних стратегіях), що необхідні для опанування СПН.

Показниками сформованості когнітивного компонента СПН у двох групах дітей були визначені 4 блоки знань (додаток Б, табл. Б.1): знання житла та інтер'єру в житті людини; знання основних технічних засобів та побутового приладдя, правил безпечної поведінки з приладдям та правил поведінки в побуті; знання вулиць, правил дорожнього руху та правил поведінки в громадському транспорті; оперування узагальнюючими поняттями про предмети вжитку («меблі», «білизна», «посуд») та знання професій.

Питання в чотирьох блоках були класифіковані відповідно на інструменти: правильність називання істотних ознак і особливостей предметів побуту; розуміння правил використання предмета, адекватних дій у соціально-побутовій сфері; розуміння зв'язку між призначенням предмета та його використанням; оцінне ставлення до предметів побуту; знання явищ суспільного життя; любов до рідної країни, інтерес до життя та праці дорослих.

Система знань дітей про соціум та побут оцінювалась кількістю правильних відповідей на поставлені запитання. Окремо були оцінені відповіді дітей (середній рівень), які свідчили про частковий, вибірковий, неповний аналіз об'єктів соціуму та побуту. При здійсненні аналізу були використані дані кількості правильних повних відповідей. Середній рівень сформованості когнітивного компонента розраховувався окремо.

У таблиці 3.3 представлені рівні розвитку компонента СПН, який відповідає кількості дітей із відповідним рівнем сформованості у відсотках від загальної вибірки групи за 4 блоками знань.

Таблиця 3.3

Стан сформованості когнітивного компонента за блоками знань (у %)

Блоки знань	Експериментальна група кількість відповідей від загального числа у %		Контрольна група, кількість відповідей від загального числа у %		Лінійне перевищення кількості прав. відп. у %
	Правильні відповіді	Неправильні відповіді	Правильні відповіді	Неправильні відповіді	$\Delta_{пв}$
1	43,48	56,52	33,33	66,67	44,13
2	34,78	65,22	25,00	75,00	42,52
3	25,00	75,00	16,30	83,70	37,83
4	37,95	62,05	27,81	72,19	44,09

Друга серія контрольного експерименту показала наступні загальні результати. Рівень сформованості когнітивного компонента СПН у експериментальній групі зріс з 22,83 % до 32,2 %, тобто лінійне перевищення складало 29,10 %. При розгляді результатів за блоками знань спостерігаємо однорівневу структуру підвищення значень, яка коливається в межах 37-44 %. Така картина свідчить про рівномірну ефективність процесу формування СПН. Однак, слід визначити блоки знань, які мали мінімальні значення за результатами впровадження технології формування СПН. Блок знань № 3 «Знання вулиць, правил дорожнього руху та правил поведінки в громадському транспорті» отримав найменші показники, лінійне перевищення кількості правильних відповідей складало 37 % (при середньому 42,14 %). Поясненням цього може слугувати те, що ці питання не пов'язані з безпосередньою діяльністю дітей із ДЦП, оскільки такі питання дитина покладає на дорослого.

Для більш детального аналізу розглянемо отримані дані, які відповідають відповідям дітей за інструментами. Інструменти були об'єднані для можливості охоплення більшої кількості запитань, що дає можливість визначити основні тенденції ефективності впровадження технології формування СПН (див. додаток Е, табл. Е.1).

При розгляді загальної картини розподілу величин даних за використаними інструментами спостерігається різномірнева картина.

Зафіксоване коливання показників у великому діапазоні (35 одиниць), що відповідно свідчить про наявність тем різного рівня складності.

Таблиця 3.4

Стан сформованості когнітивного компонента за інструментами

Блоки знань	Експериментальна група, кількість відповідей від загального числа у %		Контрольна група, кількість відповідей від загального числа у %		Лінійне перевищення кількості прав. відп. у %
	Правильні відповіді	Неправильні відповіді	Правильні відповіді	Неправильні відповіді	$\Delta_{пв}$
1-2	31,35	68,65	19,01	80,99	17,97
3-4	66,87	33,13	54,13	45,87	38,45
5-6	29,13	70,87	15,34	84,66	19,45

За інструментами 1-2 (правильність називання істотних ознак і особливостей предметів побуту, розуміння правил використання предметів, адекватних дій у соціально-побутовій сфері) вплив технології мав найменші показники ($\Delta_{пв} = 17,97\%$). З цього приводу можемо зробити висновок, що рівень складності для дітей був високим (правильні відповіді складала в ЕГ 31,35 %, а в КГ 19,01), ідентична картина спостерігалась і в констатуючому експерименті, де брали участь інші діти. Констатоване можна пояснити особливістю питань, які пов'язані з необхідністю безпосереднього контакту дитини з побутовим приладом, а низькі показники у дітей із ДЦП можна пояснити великою обмеженістю їх предметно-практичної діяльності. Інструменти 3-4 (розуміння зв'язку між призначенням предмета та його використанням; оцінне ставлення до предметів побуту) мали відносно високі показники. Практично кожна друга дитина правильно відповідала на ці питання, і, як наслідок, можемо стверджувати, що вплив технології був значно сильнішим ($\Delta_{пв} = 38,45\%$). Виявлене можна пояснити тим, що діти з ДЦП у зв'язку з особливостями свого фізичного здоров'я більше уваги приділяють процесам забезпечення своєї життєдіяльності, що було визначено на етапі констатувального експерименту, саме тому вплив технології формування СПН показав суттєві результати.

Для того, щоб проаналізувати можливість впливу на якісні та кількісні зміни щодо формування СПН випадкових факторів, був проведений аналіз отриманих даних за допомогою розрахунку за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона та здійснений аналіз за t -критерієм Ст'юдента. Аналіз здійснювався за двома вибірками показників «кількість правильних відповідей» у двох групах дітей (ЕГ та КГ) за 1, 2, 3, 4 блоками знань.

Таблиця 3.5

Дані за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона та за t -критерієм Ст'юдента

№ блока знань	1	2	3	4
Коефіцієнт кореляції r -Пірсона (сила зв'язку)	0,97 дуже висока шкала Чеддока	0,91 дуже висока шкала Чеддока	0,90 дуже висока шкала Чеддока	0,96 дуже висока шкала Чеддока
Значення t -критерію Ст'юдента	0,43 при $n=10$, $p \leq 0,05 - 2,23$	0,21 при $n=16$, $p \leq 0,05 - 2,12$	0,19 при $n=11$, $p \leq 0,05 - 2,20$	0,43 при $n=7$, $p \leq 0,05 - 2,37$

Отримані дані (табл. 3.5) дозволяють зробити наступні висновки. Дані, отримані за розрахунками коефіцієнта кореляції r -Пірсона всіх блоків запитань, знаходяться в зоні сили зв'язків двох вибірок даних – «дуже висока» (за шкалою Чеддока). Ці показники свідчать про прямий вплив (збільшення рівня оволодіння СПН) за рахунок впровадження технології формування СПН. Зафіксована однорівнева структура процесу (без різких коливань коефіцієнта), що дає змогу стверджувати про рівноспрямований, гармонійний реабілітаційний процес. Зазначені дані підтверджують значення t -критерію Ст'юдента, що знаходяться у межах вірогідності похибки зі значенням 0,05 та підтверджують відсутність фактора випадковості (вибірки значущі).

На третьому етапі контрольного експерименту було вивчено стан прексеологічного компонента СПН, параметрами якого стали: визначення вмінь, які складають основу виконавчого рівня освоєння СПН. Отримані дані дозволяють визначити та співставити особливості соціально-побутових умінь при виконанні різних трудових доручень у двох групах (ЕГ та КГ), проаналізувати ставлення дитини до процесу праці й оцінки його результатів та на основі отриманих даних з'ясувати ефективність впливу технології

формування СПН. Дітям двох груп пропонували виконати 18 індивідуальних трудових доручень, які класифікувались за видами праці: блок 1.1 – комплекс умінь із самообслуговування; блок 1.2 – комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь; блок 1.3 – комплекс умінь із праці в природі; блок 1.4 – комплекс умінь із ручної праці. Також було досліджено рівень сформованості орієнтувальних, інструментальних, організаційно-регулятивних умінь у дітей із ДЦП експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 3.6

Стан сформованості умінь у дошкільників із ДЦП експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп (у %)

№ уміння	Експериментальна група			Контрольна група			Лінійне перевищення, у %		
	В	С	Н	В	С	Н	Δ_v	Δ_c	Δ_n
1	21,24	32,94	45,82	16,26	22,33	61,41	23,45	32,21	25,39
2	18,85	28,16	52,99	12,54	18,07	69,39	33,47	35,83	23,63
3	16,84	33,15	50,01	14,00	21,01	64,9	16,86	36,35	22,94

1 – орієнтувальні уміння, 2 – інструментальні уміння, 3 – організаційно-регулятивні уміння.
«В» - високий, «С» - середній, «Н» - низький рівні.

Загальний вплив технології формування СПН можна оцінити кількістю дітей, які мали низькі показники (Н). Їх число зменшилось з 65,23% до 49,64% ($\Delta_n=23,99\%$). За загальними показниками високого (В) та середнього (С) рівнів простежується типова картина збільшення кількості дітей, у яких сформувались навички СПН, загальний рівень збільшення знаходиться в межах 30 %. Але доречно розглянути особливості впливу процесу формування СПН у дітей із ДЦП в експериментальній групі. Стан сформованості умінь (див. табл. 3.6) у контрольній групі (високий та середній рівень) знаходиться у вузькому діапазоні (12-16 % – високий рівень та 18-22 % – середній рівень). В експериментальній групі цей діапазон збільшився на 15 одиниць). У зв'язку з цим, доречно пояснити результати експерименту. В першу чергу, варто, відзначити покращення стану сформованості організаційно-регулятивних умінь (3), яке відбулося в межах середнього рівня (С), при цьому кількість дітей із високим рівнем значно не збільшилась. На нашу думку, вище зазначена нерівномірність пов'язана з тим, що у дітей з ДЦП такі уміння, як

здатність розподіляти свій час у ході виконання дидактичної вправи, зацікавленість у якісному результаті, дотримання певних правил регуляторів, вміння визначити мету розвинуті дуже нерівномірно, і ця нерівномірність може бути притаманна як одній дитині, так і групі дітей. Фактор упровадження «технології формування СПН» показує, що розвиток вищезазначених умінь проявляється в нерівномірній формі. Подальша корекційно-розвивальна робота всіх фахівців повинна бути спрямованою на формування вищезазначених умінь у дітей. Слід зазначити, що в констатувальному експерименті з трьох груп умінь, стан сформованості інструментальних умінь найбільш низький в обох вікових групах дітей із ДЦП. Передусім, це обумовлюється мірою розвитку моторики і обмеженістю рухової функції, спастичністю або розладами функцій верхніх кінцівок. У технології формування СПН основний акцент був спрямований саме на формування названих умінь. Дані, отримані в експериментальній групі, підтверджують, що кількість дітей із високим рівнем зросла з 12,54 % до 18,85 %, і відповідно із середнім рівнем – зростання більш значне: з 18,07 % до 28,16 %.

Аналіз показників щодо стану сформованості праксеологічного компонента за блоками умінь (табл. 3.7, додаток Е, табл. Е.2) дозволяє стверджувати про наступне.

Таблиця 3.7

Стан сформованості праксеологічного компонента за блоками умінь у дошкільників із ДЦП експериментальної і контрольної груп (у % за рівнями)

№ Уміння	ЕГ			КГ			Лінійне перевищення, у %		
	В	С	Н	В	С	Н	$\Delta_{\text{в}}$	$\Delta_{\text{с}}$	$\Delta_{\text{н}}$
1	18,98	32,89	48,13	13,74	26,17	60,09	27,61	20,43	19,90
2	19,44	28,19	52,37	15,96	24,43	59,61	17,90	13,34	12,15
3	21,43	34,15	44,42	14,86	29,11	56,03	30,66	14,76	20,72
4	14,12	30,45	55,43	9,10	20,61	70,29	35,55	32,32	21,14

1 – комплекс умінь із самообслуговування; 2 – комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь; 3 – комплекс умінь із праці в природі; 4 – комплекс умінь із ручної праці.

«В» - високий, «С» - середній, «Н» - низький рівні.

Найнижчий рівень сформованості праксеологічного компонента в контрольній групі виявлений у четвертому блоці «комплекс умінь із ручної праці». Це типова тенденція, яка пов'язана з меншою вправністю дітей у застосуванні спеціальних інструментів і пристосувань, що обумовлено обмеженням функціональних можливостей рук у дітей із ДЦП. Формуюча технологія була, більшою мірою, спрямована саме на формування дрібної моторики (дидактичні посібники, маніпуляційні дошки). Дані формуючого експерименту підтвердили позитивний вплив від упровадження технології, адже рівень сформованості умінь збільшився з 9,10% до 14,12 (рівень «високий» $\Delta_v = 35,55\%$), а загальні показники блоку вмінь збільшились на 21,14%. Однак, блок «комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь» мав низькі показники сформованості, що підтверджує загальний вплив формуючої технології. Вище зазначене обумовлено тим, що у своїх вчинках діти керуються, в основному, емоцією задоволення, бажанням даної хвилини, вони егоцентричні, не здатні поєднувати свої інтереси з інтересами інших і не підкоряються вимогам колективу (за даними В. Ковальова, 1973).

На етапі формувального експерименту простежувались ті ж тенденції, які були виявлені в констатувальному експерименті. На етапі констатувального дослідження було виявлено, що основні утруднення у дітей із ДЦП спостерігалися за блоком умінь 2 (застібання, розстібання, зав'язування вузлів, користування застібками), що безпосередньо пов'язаний із зорово-моторними навичками та використанням дрібних предметів одягу та взуття. При цьому низький (Н) рівень праксеологічного компонента за названим блоком умінь становив (85,02 %). Аналогічна картина простежувалась у результатах контрольної групи дітей на етапі формувального експерименту. Після серії проведених занять, які включала технологія формування СПН, показники дітей експериментальної групи зросли тільки за середнім рівнем (збільшення з 8,70 % до 39,13 %), а високий рівень мав показники аналогічні до показників дітей із контрольної групи.

Подібна тенденція простежується за рівнем виконання завдань із маніпуляційними дошками. Збільшення показників зафіксоване тільки за середнім рівнем. Дану особливість впливу технології формування СПН можна пояснити наступним чином. Тренування побутових навичок у дитини здійснюється через впровадження «Школи рук» та через використання спеціальних дидактичних посібників та маніпуляційних дошок, які стимулюють рухи, що укріплюють розгиначі зап'ястя і стимулюють відведення великого пальця. Показники високого рівня залишаються на одному рівні внаслідок клініко-психологічних особливостей розвитку дитини з ДЦП, які неминуче впливають на результат.

Отже, викладені дані дозволяють стверджувати, що у дітей експериментальної групи рівень розвитку соціально-побутових навичок вищий, ніж у дітей контрольної групи. Після цілеспрямованого впровадження технології формування СПН ступінь вияву проблем у сфері соціуму та побуту знизився.

Для визначення достовірності та ефективності технології формування СПН були проведені статистичні перевірки двох вибірок – експериментальної та контрольної (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Дані коефіцієнта кореляції r-Пірсона та t-критерію Ст'юдента за станом сформованості орієнтувальних (1), інструментальних (2), організаційно-регулятивних (3) умінь

№ блока умінь	1	2	3
Коефіцієнт кореляції r-Пірсона (сила зв'язку)	0,85 дуже висока шкала Чеддока	0,79 дуже висока шкала Чеддока	0,81 дуже висока шкала Чеддока
Значення t-критерію Ст'юдента	1,23 при n=17, p≤0,05 – 2,11	0,96 при n=13, p≤0,05 – 2,16	1,98 при n=11, p≤0,05 – 2,20

Статистична достовірність отриманих відмінностей у контрольному експерименті підтверджує рівень значущості $p \leq 0,05$. При виясненні факту існування залежності між двома вибірками даних (ознаками) був застосований розрахунок коефіцієнта кореляції r-Пірсона. За всіма блоками

умінь за шкалою Чеддока сила зв'язку була на дуже високому рівні. Змінні величини даних корелювали між собою позитивно, що свідчить про прямий зв'язок чинників впливу технології з чинником рівня розвитку дитини.

На четвертому етапі контрольного експерименту були досліджені рівні сформованості соціокультурного компонента СПН у дітей експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп, параметрами якого стали рівні соціально-середовищної (культури споживання, стан адаптації до умов середовища), соціокультурної (культури навчання, догляду, однолітків) і міжкультурної (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному та багатокультурному середовищі) адаптацій.

Результати були зведені в статистичні таблиці (див. додаток Е, табл. Е.3), де розраховувався відсоток дітей від загальної кількості дітей у групі.

Таблиця 3.9

Стан сформованості соціокультурного компонента СПН у дітей експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп (у % від загальної кількості в групі за рівнями)

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група			Лінійне перевищення у %		
	В	С	Н	В	С	Н	Δ_v	Δ_c	Δ_d
1	<i>Соціально-середовищна адаптація</i>								
Σ сз	34,44	37,73	27,82	28,74	26,14	45,12	17,23	32,00	42,18
2	<i>Соціокультурна адаптація (культури навчання, догляду, однолітків)</i>								
Σ сз	28,73	34,74	36,53	24,35	24,78	50,87	15,89	29,26	34,43
3	<i>Міжкультурна адаптація</i>								
Σ сз	19,20	41,60	26,24	12,17	32,17	55,65	30,75	18,20	39,84
Σ сзз	27,46	38,02	30,20	21,76	27,70	50,55	21,29	26,49	38,82

«В» - високий, «С» - середній, «Н» - низький рівні.

При проведенні загальної оцінки рівня сформованості соціокультурного компонента СПН, після проведення формувального експерименту можна зробити висновок про рівномірний вплив технології формування СПН на дітей із ДЦП. А саме, кількість дітей із високим рівнем зросла на 21,29 %, із середнім рівнем на 26,49 %, загальна кількість дітей, у яких був низький рівень, знизилась на 38,82 %. Однак, коливання показників

розвитку складових соціокультурного компонента знаходяться відносно у високих діапазонах (15 одиниць). Проведений аналіз складових соціокультурного компонента СПН дає змогу виявити різні зони впливу технології формування СПН на дітей із ДЦП. Найменша зона впливу – це міжкультурна адаптація дітей із ДЦП. Показники контрольної групи за високим рівнем мали мінімальні значення (4-8 %), а збільшення цих показників у експериментальній групі на 33 % – відносно, це результат зв'язку з лінійною математичною обробкою даних (Д. Стафан). Збільшення кількості дітей за середнім рівнем має аналогічну картину. Такий стан пояснюється наявністю такого негативного фактору, як відсутність якісного сімейного виховання, нових виховних орієнтирів, пониженням цінності цих питань у сім'ї. Визначене обумовлюється традиціями, звичаями, культурою і соціальним досвідом життєдіяльності, які склалися у сім'ї дитини. Дана тенденція була виявлена і в контрольному експерименті, де в питаннях міжкультурної адаптації не орієнтувалось більше половини дітей. У зв'язку з цим, вплив технології формування СПН в аспекті міжкультурної адаптації, в першу чергу, повинен бути підтверджений нелінійними методами статистики.

Слід звернути увагу на дані, отримані з питань соціально-середовищної адаптації дітей. Показники впливу знаходяться в зоні найбільших значень. Виявлене, в першу чергу, пояснюється акцентуванням на цих питаннях у технології формування СПН. Зокрема, перший етап технології формування СПН включав адаптаційний етап, у межах якого приділялась особлива увага її формуванню. Інші етапи технології охоплювали питання соціально-середовищної адаптації. І, як наслідок, показник низького рівня зменшився на 42,18 %. Соціокультурна адаптація (культура навчання, догляду, одолітків), знаходиться в зоні середнього впливу, показники однорівневі, позитивні та знаходяться в межах 30 %.

Розглянемо детальніше питання сформованості соціокультурного компонента СПН (технологія формування СПН була спрямована на допомогу

дитині в засвоєнні соціального досвіду, середовища життєдіяльності, культури). Питання розвитку соціальних навичок, таких як: уміння адаптуватись у новій групі, колективі, в незнайомих умовах, осмислення дітьми різних правил, обмежень, приписів у різних ситуаціях соціальної взаємодії й поведінки в означених ситуаціях, отримали найбільші показники. Рівень впливу був в межах 38-39 % (збільшення кількості дітей за високим та середнім рівнями). Вплив технології формування СПН позначився на питанні соціально-культурної адаптації (уміння правильно взаємодіяти зі світом речей, навички здорового способу життя, безпечного користування предметами побуту). Кількість дітей в експериментальній групі за високим і середнім рівнями була в межах 35-40 %.

Варто проаналізувати окремі питання, в яких діти виявили обізнаність. Тенденцію, яка спостерігалась на етапі констатувального експерименту, ми простежували і в контрольній групі дітей. Кількість дітей, які виявили високий рівень (відповіді на питання, що стосуються національних традицій, мовних особливостей, особливостей побуту інших народів – 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6; 3.1.10) була на рівні 4-8 %; кількість дітей, що виявили середній рівень, також була незначною (24-30 %). В експериментальній групі ці показники збільшились, але збільшення було на рівні 22 %. Достатні значення впливу технології формування СПН отримали питання культури навчання, догляду, одолітків (соціокультурна адаптація). Питання з теми «Чистий дім» мали показники за високим рівнем до 45 % (лінійне перевищення). Визначене пов'язано з тим, що заняття з даної теми були інтегрованими, тобто використовувались міжпредметні зв'язки в заняттях із розділу «Предмети навколо нас», у заняттях із шитими дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками.

Таблиця 3.10

Дані коефіцієнта кореляції r-Пірсона та t-критерію Ст'юдента за даними сформованості соціокультурного компонента СПН у дітей експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп

	<i>Соціально-середовищна адаптація</i>	<i>Соціокультурна адаптація</i>	<i>Міжкультурна адаптація</i>
Коефіцієнт кореляції r-Пірсона (сила зв'язку)	0,91 дуже висока шкала Чеддока	0,71 висока шкала Чеддока	0,65 висока шкала Чеддока
Значення t-критерію Ст'юдента	0,37 при n=27, p≤0,05 – 2,05	1,95 при n=30, p≤0,05 – 2,04	1,78 при n=19, p≤0,05 – 2,09

Для перевірки достовірності отриманих даних технології формування СПН та оцінки ефективності технології були проведені статистичні перевірки двох вибірок контрольної та експериментальної груп. Перевірка здійснювалась за трьома параметрами соціокультурного компонента СПН.

Таким чином, після проведення нелінійного статистичного аналізу даних можна зробити висновки про силу зв'язку фактора технології формування СПН та процесу зростання рівня сформованості соціокультурного компонента СПН. Як показали отримані дані за коефіцієнтом кореляції r-Пірсона, сила зв'язку мала максимальні значення (дуже висока за шкалою Чеддока) з питання соціально-середовищної адаптації. Інші складові соціокультурного компонента мали статистичний взаємозв'язок на рівні «високий» (за шкалою Чеддока). При визначенні даних за t-критерієм Ст'юдента вибірки даних були перевірені на нормальність розподілу. При цьому були отримані результати величини t, які не потрапляли в критичну область, тобто були статистично значущі.

Висновки до третього розділу

Відповідно до мети дослідження розроблено науково-обґрунтовану та експериментально апробовану технологію формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП. Результати впровадження технології в корекційно-

реабілітаційну діяльність різних типів навчальних закладів дозволяють зробити такі висновки.

1. При розробленні технології формування СПН враховано результати теоретико-експериментального дослідження мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів СПН, а саме ті феномени психіки дітей із ДЦП, які раніше розглядалися як неістотні, особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфер осіб із ДЦП, ті зв'язки, які раніше не були очевидними і не враховувались. З'ясовано особливості вищезазначених компонентів СПН, які стали орієнтиром для розроблення інноваційної технології формування СПН у дошкільників із ДЦП.

2. У технології формування СПН використано обґрунтовані науково-теоретичні підходи – мультидисциплінарний, системний, діяльнісний, суб'єктний, технологічний. Відповідно до методології системного підходу була визначена структура таксономії СПН. Виокремлено таксон побутових навичок, спільний таксон соціальних навичок і макроклас соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. Вище зазначена концептуальна складова сприяла визначенню етапів технології формування СПН; тем занять, змісту, послідовності, що в результаті сприяло підвищенню ефективності корекційно-реабілітаційного процесу.

3. Розроблено та експериментально апробовано технологію формування СПН, що базувалась на мультидисциплінарному підході, який передбачав інтеграцію діяльності фахівців різного профілю, що вимагає знань суміжних спеціальностей і тісну взаємодію фахівців у процесі супроводу дитини з ДЦП; використання цілісної єдності взаємопов'язаних і взаємодіючих методів і прийомів організації корекційно-реабілітаційного процесу – системи покрокового навчання. Використання системи покрокового навчання передбачало орієнтування на психофізичні особливості дітей із ДЦП, тобто м'який варіант досягнення мети (поступальний розвиток дитини з ДЦП, без негативного супроводу, пов'язаного з фізичним і психічним здоров'ям).

4. Застосування діяльнісного підходу до формування СПН передбачало врахування п'яти факторів у процесі впровадження педагогічної технології, таких як: соціальний, педагогічний, психологічний, медичний, техніко-середовищний. Зазначена стратегія сприяла формуванню способу дій, які виконує дитина, що спрямовані на подолання обмежень життєдіяльності у дошкільників із ДЦП. Технологія формування СПН поєднувала 4 основних етапи, кожен з яких передбачав формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного компонентів. Кожен з етапів включав формування того чи іншого компонента з можливістю перенесення акцентів на той із них, який потребує найбільшої уваги.

5. Результати формувального експерименту доводять, що опанування СПН для дітей із ДЦП є досяжним, про що свідчить наявність якісних змін у рівнях сформованості компонентів СПН. Після формуючого експерименту збільшилась кількість дітей із середнім рівнем на всіх чотирьох етапах експерименту та суттєво знизилась кількість дітей із низьким рівнем. Узагальнений аналіз результатів експерименту, після проведення всіх його етапів в експериментальній та контрольній групах довів, що рівень сформованості СПН зріс, в середньому, на 28 %. Допустимо прогнозувати, що при застосуванні інноваційної технології в ході організації та проведення занять із формування СПН ефективність корекційно-реабілітаційного процесу зросте до вищевказаного показника. Вище зазначене підтверджено показниками наявності дітей із низьким рівнем, кількість яких значно знизилася в експериментальній групі (мотиваційно-ціннісний компонент на 52,6 %, когнітивний на 22,4 %, праксеологічний на 24,99 %, соціокультурний на 28,61 %).

6. Під час проведення експерименту застосовано розроблене інноваційне навчально-методичне забезпечення процесу формування СПН у дошкільників із ДЦП, воно спрямоване на удосконалення запиту практиків різних типів навчальних закладів України в сфері соціально-побутового реабілітування. Технологія формування СПН забезпечує фахівців у сфері корекційного

(спеціального) навчання інструментом комплексної психолого-педагогічної та медико-соціальної реабілітації дітей із дитячим церебральним паралічем, яка базується на подоланні порушень у сенсомоторній, інтелектуальній, афективно-емоційній, регуляторно-вольовій та мовленнєвій сферах.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження дають змогу зробити такі наукові висновки.

1. Обґрунтовано системне бачення вирішення заявленої наукової проблеми шляхом огляду теоретичних витоків та сучасних досліджень в аспекті формування СПН у дітей із типовим розвитком і ДЦП та аналізу різнобічних концептуально-методичних напрацювань учених у сфері формування СПН. Виявлено незначну кількість досліджень у галузі корекційної освіти, які присвячено цій проблемі, що призвело до необхідності застосування міждисциплінарного підходу, який детермінує інтеграцію здобутків різних наукових дисциплін та напрямів. Послуговуючись знаннями сучасних наук (лінгвістики, соціології, культурології, дошкільної та корекційної педагогіки, дошкільної та спеціальної психології, реабілітології), було окреслено спільні тенденції і осягнутий інтегральний потенціал поняття «соціально-побутові навички», що стало уможливленою побудовою (конструктом) у контексті дослідження, перехідною формою від теоретичного знання до емпіричного. Конструкт «соціально-побутові навички дітей дошкільного віку з ДЦП» виконує в дослідженні функцію структурної моделі та є умовою синтезу та узагальнення різних уявлень про досліджуваний об'єкт.

2. З огляду на важливість набуття дітьми з ДЦП максимального рівня функціональності та незалежності, з опорою на наукові положення багатоаспектної проблеми, на основі аналізу базових концепцій і завдань формування СПН, розроблено та апробовано діагностичний комплекс відповідно до змісту теоретичного конструкту, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний, соціокультурний компоненти, за якими визначено рівні сформованості СПН. Розкрито специфічні особливості формування СПН, характерні тенденції їх порушень. Виявлено, що у дошкільників із ДЦП становлення та розвиток компонентів СПН (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного та соціокультурного) відбувається специфічно та нерівномірно внаслідок своєрідності функціонування всіх

психічних процесів в умовах змішаного дизонтогенезу, де особливо чітко простежується недостатність моторних функцій організму.

3. Теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано експериментальну педагогічну технологію формування СПН, що спирається на результати проведення констатувального етапу дослідження і створена для дітей старшого дошкільного віку, які відвідують центри соціальної реабілітації або спеціальні групи в дошкільних навчальних закладах комбінованого чи компенсуючого типів. Основу поетапного впровадження технології формування СПН складає алгоритм, який передбачає такі реабілітаційні заходи: адаптацію (активне залучення) дитини та включення її в реабілітаційний процес (розвиток мотиваційно-ціннісного компонента); перехід дитини із ДЦП від дисфункції до ортофункції, формування базових СПН; розвиток техніки, елементів, форм раціональної діяльності; удосконалення навичок СПН.

4. Результати формувального експерименту доводять ефективність опанування СПН дітьми з ДЦП, про що свідчить наявність якісних змін у контексті кожного з рівнів сформованості компонентів СПН: зростання кількості дітей із середнім рівнем за рахунок суттєвого їх зниження з низьким (мотиваційно-ціннісний компонент – на 52,6 %, когнітивний – на 22,4 %, праксеологічний – на 24,99 %, соціокультурний – на 28,61 %). Позитивну динаміку впливу експериментальної педагогічної технології встановлено на основі аналізу статистичних даних, що виступають індикатором загальної тенденції поступового зростання рівня сформованості СПН і підтвержені стійкістю цифрового показника (28% у ЕГ і КГ), який є результатом розрахунків за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона та аналізу за t -критерієм Ст'юдента.

5. Розроблено інноваційне методичне забезпечення, що виступає у якості навчально-методичного інструментарію для впровадження педагогічної технології формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП. Його функціональне підґрунтя є чітко підпорядкованим контенту експериментальної технології і передбачає такі напрями: стратегію сприймання майбутньої події та

форм реагування в соціально-побутовій ситуації з опорою на авторську модифікацію таблиць-рисуноків, що мають на меті формування мотиваційно-ціннісного компонента; соціально-середовищну, соціокультурну і міжкультурну адаптацію методом унаочнення за допомогою модифікованих автором рисуноків, які націлені на формування соціокультурного компонента; систему “Step by step” навчання (оволодіння орієнтувальними, інструментальними, організаційно-регулятивними вміннями) шляхом використання спеціальних дидактичних посібників (шитих виробів: одягу для спеціальної дидактичної ляльки) та маніпуляційних дошок, які розроблено з метою покрокового формування праксеологічного компонента СПН. Впровадження означеного інструментарію в практику роботи центрів соціальної реабілітації та дошкільних закладів України дало змогу організувати адекватне розвивальне та індивідуалізоване середовище для старшого дошкільника з ДЦП, що є підґрунтям для задоволення його особливих потреб і відповідає запитам сьогодення.

Водночас, проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних аспектів проблеми, що вивчалася. Предметом подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, що стосуються питань удосконалення змісту методичного забезпечення з формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович-Лехтман Р. Я. Психологическая помощь детям с церебральными параличами. Лечебная помощь детям с церебральными параличами. Труды НИИ им. Г.И. Турнера. Ленинград, 1962.
2. Абушенко В. Л. Конструкт. Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий. 28.07.2014 последняя редакция: 16.01.2015. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6889>
3. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. Рязань: Ряз. гос. ун-т. им. С.А. Есенина, 2008. 364 с.
4. Акош К. Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. Москва, 1994.
5. Алексеев О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания. Специальное образование. 2002. №1. С. 6–17.
6. Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. Педагогика. 2005. №4. С. 19–27.
7. Андрущенко Н. В. Теоретические и практические основы Монтессори-терапии. Монтессори-терапия. Опыт и перспективы развития. Москва: ИОИ В. Секачев, 2010. 160 с.
8. Артеменко І. Е. Кондуктивна педагогіка як сучасна технологія в соціальній роботі з дітьми, хворими на ДЦП. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2016. № 3-4. С. 37-43.
9. Бабіч В. та ін. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату / за заг. наук. ред. А. Шевцова. Київ, 2012. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvitaosib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi.html>.
10. Бадалян Л. О. и др. Детские церебральные параличи. Киев, 1988.
11. Бадя Л. Новая специализация: «Трудотерапия и реабилитология». Социальная работа. 2002. № 2. С. 39-42.

12. Базовий компонент дошкільної освіти / кол. авт. А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш. Київ, 2012. 26 с.
13. Белокурова Г. Этикет в процессе овладения дошкольниками социальной ролью. Дошкольное воспитание. 2007. № 11. С. 40-47.
14. Беляева Н. Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. Елабуга, 2008. 236 с.: ил.
15. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Москва: Медиум, 1995. 322 с.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986.
17. Бех І. Зростимо моральну особистість – головна турбота. Дошкільне виховання. 2015. № 4. С. 6-8.
18. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998.
19. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
20. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии, 1995. 352 с.
21. Бондаренко О. П. Особенности использования методов кондуктивной педагогики для абилитации детей раннего возраста в условиях дома ребенка специализированного. Детская и подростковая реабилитация. 2001. №1 (16). С. 48-53.
22. Бойко А., Карбишева Т. Система керованого навчання: інформаційно-методичний посібник для батьків, педагогів та реабілітологів. Суми: Університетська книга, 2009. 76 с.
23. Брюс Л. Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам: пер. с англ. третьего издания книги «[Steps to Independence](#)». USA. : Paul H. Brookes Publishing Co. Inc., 1997. 223 p.

24. Бурдые П. Структуры, habitus, практики. Современная социальная теория: Бурдые, Гидденс, Хабермас / под ред. А.В.Леденевой. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. С. 17-31.
25. Вебер М. Избранные произведения / сост. Ю.Н.Давыдов; под общ. ред. Ю.Н.Давыдова. Москва: Прогресс, 1990. 565 с.
26. Вертикализация при ДЦП. Нейродинамическое моделирование движений: практ. пособие / под ред. А.Г. Смолянинова. Киев: ООО «НПП Интерсервис», 2014. 22 с.
27. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл Эксмо, 2005. 1136 с.
28. Вернер Д. Что такое детский церебральный паралич? Москва, 2003.
29. Войта В. Прогноз рухового розвитку дітей з церебральними моторними ураженнями. Український вісник психоневрології. Харків, 1993. Вип. 2. С. 11-22.
30. Войцель Н. Кондуктивна педагогика Андраша Петё. Основные положения метода по реабилитации детей с ДЦП на примере польского опыта. Детская и подростковая реабилитация. 2013. № 1 (20). С. 82–90.
31. Волков В. В. О концепции практик в социальных науках. Социологические исследования. 1997. № 6. С. 9-23.
32. Галкина Г. Г., Дубинина Т. И. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей. Москва: Издательство «ГНОМ и Д». 40 с.
33. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. Т.1. Москва.: АПН РСФСР, 1959.
34. Глоба А. П. Создание коррекционно-реабилитационной среды в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы: сборник научных трудов / под ред. С. Геворкян, Р. Азарян и др. Ереван: TEMPUS ASPIRE (Access to Society for People with Individual Requirements ASPIRE), 2015. С. 160-166.

35. Глоба О. П. Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні аспекти комплексної реабілітації та соціалізації молоді з порушеннями ОРА в умовах регіонального корекційно-реабілітаційного середовища. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22 (9). С. 165-177.
36. Глоба О. Особливості організації корекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 3. С. 65-72.
37. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями. Монографія. Краматорськ: ДДМА, 2011. 348 с. бібліогр.: с. 379-369.
38. Глоба О. Теорія і практика соціалізації осіб із порушеннями опорно-рухового апарату. Дефектологія Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 4 (68). С. 53-57.
39. Глуханюк Н. С. Практикум по психодіагностике: учеб. пос. Москва: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-тво НПО «МО ДЭК», 2003. 192 с.
40. Гончаренко А. М. Особливості виховання гуманних взаємин хлопчиків і дівчаток дошкільного віку. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ: Наукова думка, 1999.
41. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
42. Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. 424 с.
43. Гоффман Э. Порядок взаимодействия. Теоретическая социология. Антология: в 2 ч. / сост. и общ. ред. С.П. Баньковской. Москва: Книжный дом «Университет», 2002. 424 с.
44. Григоренко Г. Виховуємо раціонального споживача. Дошкільне виховання. 2012. № 1. С. 16-19.

45. Григоренко Г. Щоб навчати треба знати. Методичні рекомендації з формування основ споживчої культури. Дошкільне виховання. 2013. № 8. С. 26-30.
46. Гриценок Л. І. та ін. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем (дошкільний і молодший шкільний вік) / за ред. Т.Д. Ілляшенко. Київ: Духовна вісь, 2009. 240 с.
47. Губертус фон Фосс Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – панорама лікувальних можливостей. Фізіотерапія. 2006. № 5. С. 5-8; С.12-16.
48. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Санкт-Петербург: Изд. М. О. Вольф, 1903.
49. Дашкина А. Трудотерапия и национальная система здравоохранения в Великобритании. Социальная работа. 2001. № 1. С.48-53.
50. Двинин А. П. Современная психодиагностика: учебно-практическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 283 с.
51. Девятко И. Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. Москва: «Аванти плюс», 2003. 336 с.
52. Дегтяренко Т. М. Концепція соціодинаміки корекційно- реабілітаційної діяльності. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. 2. С.11-21.
53. Детский церебральный паралич. Хрестоматия: учебное пособие. Санкт-Петербург: Дидактика плюс, 2003. 250 с.
54. Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г., Аттермиер С. М., Хаккер Б. Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / под ред. Н. Ю. Барановой. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства КАРО, 2005. 336 с.
55. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / А. Г. Шевцов, О. В. Романенко, Л. О. Ханзерук, О. В. Чеботарьова, за заг. наук. ред. А. Г. Шевцова. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 200 с.

56. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / Е. В. Белкіна, Н. М. Бібик, М. С. Вашуленко, Е. С. Вільчковський та ін. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 495 с.
57. Дитячий церебральний параліч: дитина – сім'я – суспільство. Замость, 2010. 64 с. (Товариство Допомоги Неповносправним Дітям «Крок за Кроком»).
58. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.: іл.
59. Долинна О. Праця – ефективний засіб формування предметно-практичної компетенції дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 12. С. 16–27.
60. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей. Дошкільне виховання. 2012. № 9. С. 22-27.
61. Долинна О. Програми для дошкільця в освітньому просторі України. Дошкільне виховання. 2011. №9. С. 12.
62. Доман Г. Что делать, если у вашего ребенка повреждение мозга, или у него детский церебральный паралич / пер. с англ. Г. Доман juridiskais birojs vindex, SIA, 2007. 329 с.
63. Йовенко А. Навчальні ситуації щодня. Дошкільне виховання. 2013. № 4. С. 28
64. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Н. А. Виноградова и др. Москва: Айрис-пресс, 2005. 400 с.
65. Дробот Л. С. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей. Дефектологія. 2005. № 3. С. 39-41.
66. Дробот Л. С. и др. Методические указания к занятиям по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе (раздел «Питание»). Киев: РУМК, 1988. 96 с.

67. Дробот Л. С., Іллашук Н. П. Методичні вказівки до організації занять з соціально-побутового орієнтування у допоміжній школі (розділ «Сім'я»). Київ, 1992. 22 с.
68. Дробот Л. С., Видрич Н. І. Методичні рекомендації до занять із соціально-побутової орієнтації у 5-9 класах допоміжної школи (розділи «Транспорт», «Засоби зв'язку», «Торгівля»). Київ: ІСДО. 1994. 60 с.
69. Дробот Л. С., Видрич Н. І. Соціально-побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів. Київ: ІСДО, 1995. 152 с.
70. Дробот Л. С., Мерсіянова Г. М. Соціально-побутове орієнтування учнів допоміжної школи. Київ: Радянська школа, 1992. 146 с.
71. Дыбина О. В. и др. Приобщение к миру взрослых: Игры-занятия по кулинарии для детей /под ред. О. В. Дыбиной. Москва: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
72. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Санкт-Петербург: Тускарора, 2001.
73. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет. Москва, 1996.
74. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 3. С. 69–76.
75. Заплатинська А. Б. Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей із церебральним паралічем: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. (Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20 (2). С. 291–299).
76. Запорожец А. В. Современная наука о детях. Москва, 1995.
77. Засенко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. В. В. Засенка, Л. С. Вавіної. Київ: «Атопол», 2010. 242 с.
78. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
79. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

80. Инковская Е. С. Уровень сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Дефектология. 2009. № 3. С. 56-61.
81. Ипполитова М. В. и др. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. Москва, 1980.
82. Ипполитова М. В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом. Специальная школа. 1967. № 3.
83. Іванова А. Економічний досвід старшим дошкільнятам. Дошкільне виховання. 2006. № 7. С. 22-24.
84. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / упорядн.: З. Н. Борисова, В.З. Смоль. 2-е вид., допов. Київ: Вища школа, 1990. 423 с.: іл.
85. Калижнюк Э. С. Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольниками, страдающими церебральными параличами. Москва, 1978.
86. Калуська Л. Дитина і довкілля. Авторська програма. Палітра педагога. 2001. №2. С. 12-13.
87. Калуська Л. Нові підходи до методичної роботи в ДНЗ. Дошкільне виховання. 2005. № 11. С. 10–11.
88. Квітка Н. О. Музикотерапія. Програмно-методичний комплекс «Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку». Київ: Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 80 с.
89. Кислякова Ю. Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов. Для дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителя- дефектолога. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 48 с.: ил.
90. Климон Н. Л. Формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата средствами игры: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталья Леонидовна Климон; Ленинградский ГУ им. А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2012. 25 с.

91. Кнупфер Х. Как помочь ребенку, больному церебральным параличом. Марбург, 1994.
92. Кобыльченко В. В. Вплив факторів ризику на розвиток дошкільників з порушеннями зору. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №3. С. 18–26.
93. Кобыльченко В. В. Психологическое сопровождение семьи ребенка с церебральным параличом: теоретические и прикладные аспекты. Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы научно-практического семинара с международным участием. Москва: МГПУ, 2013. С. 64–72.
94. Козлова С. А. Теория к методике ознакомления дошкольников с социальной действительностью. Москва, 1998.
95. Козьявкин В. И. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы: монография. Львов: Украинские технологии, 1999. 143 с.
96. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
97. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом: методические рекомендации. Москва, Санкт-Петербург, 1998.
98. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. Москва: Вече. Аст, 2003. 512 с.
99. Кононко О. Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно орієнтованої освіти. Дошкільне виховання. 2001. №12.
100. Кононко О. Л. Життєва компетентність – стратегія дошкільного виховання. Дошкільне виховання. 1999. №5.
101. Кононко О. Л. Індивідуальний підхід: суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників. Київ: КМПУВ, 1996.
102. Кононко О. Л. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в Державній базовій програмі. Дошкільне виховання. 2001. №9.
103. Кононко О. Л. Плекаємо у дітей життєдайне самоствавлення. Дошкільне виховання. 2002. №2.

104. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ: Стилос, 2002.
105. Кононко О. Л. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності. Початкова школа. 2001. №3.
106. Кононко О. Л. Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника. Дошкільне виховання. 1999. №10.
107. Кононко О. Л. Розвиток статевої свідомості хлопчиків і дівчаток у дошкільний період. Київ: ІЗМН, 1996.
108. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта, 1998.
109. Кононко О. Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ: Педагогічна думка, 2000.
110. Кононко О. Л. Трудовое воспитание детей в семье. Киев: Радянська школа, 1988.
111. Кононко О. Л. Я Сам. Київ: Радянська школа, 1983.
112. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд. Москва: Издательство «Экзамен», 2004. 128 с.
113. Круль М. Система керованого навчання. Інтеграція реабілітаційно-навчально-соціальних заходів, присвячених дітям із раннім пошкодженням головного мозку та їх сім'ям. Замость, 2005. 70 с.
114. Круль М., Яценти Петрась Що повинен пам'ятати спеціаліст, який працює з дитиною з дитячим церебральним паралічем? Десять принципів: Інформаційний буклет. (Товариство Допомоги Неповносправним дітям «Крок за Кроком» в Замості). Замость, 2009.
115. Круль М., Яценти Петрась Що повинні знати батьки дитини з дитячим церебральним паралічем? Десять принципів: Інформаційний буклет.

(Товариство Допомоги Неповносправним дітям «Крок за Кроком» в Замості). Замость, 2009.

116. Кузьменко В. У. Індивідуалізація виховання і навчання. Дошкільне виховання. 2000. №10.

117. Кузьменко В. У. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів. Київ: Навчальний посібник, 1999.

118. Кузьменко В. У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. Дошкільне виховання. 2001. №9. С.15-20.

119. Кукса Н. В. Відновлення функцій верхніх кінцівок у дітей із церебральним паралічем засобами предметного середовища. Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, (18–19 квітня 2013 року, м. Суми): у 2-х т. / ред. кол.: А. І. Кудренко, Ю. О. Лянной, В. А. Косяк та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. Т. 1. С. 358–363.

120. Кукса Н. В. Працетерапія як засіб відновлення функцій рук дітей із церебральним паралічем. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць /за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2013. С. 146-158.

121. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-принт, 1996.

122. Кулачківська С., Подоляк Л. Навіщо дошкільняті перехідний вік. Дошкільне виховання. 2001. № 5.

123. Кун Т. Структура научних революцій. Москва, 2009. 310 с.

124. Куруленко Э. А. Творчество в пространстве культуры детства. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1998. 191 с.

125. Лабораторный практикум по дошкольной педагогике и методикам: учеб. пособие / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина и др.; под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. Москва: Просвещение, 1981. 159 с.

126. Лаврентьева А. Н. Социально-бытовая адаптация детей з церебральными параличами в условиях реабилитационного учреждения: автореф. дис. канд.

- пед. наук: 13.00.01 /Анастасия Николаевна Лаврентьева; РГБ ОД. Якутск, 2002. 18 с.
127. Лакофф Джордж Когнитивная семантика. Язык и интеллект. Москва: Едиториал УРСС, 1996.
128. Лакофф Джордж, Джонсон Марк Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
129. Лебедев В. Н. Нарушения психического развития у детей с церебральными параличами. Москва, 1991.
130. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебн. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
131. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1983. 320 с.: ил.
132. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Москва, 1948.
133. Лильин Е. Т. Детская реабилитология: учебное пособие. Москва: Медкнига, 2008. 291 с.
134. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дошкільників. Київ: Освіта, 1993. 160 с.
135. Лохвицкий Ю. Такие же, как и все. Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения. 2009. № 2. С. 32–34.
136. Лохвицька Л. Зарубіжні колеги про моральне виховання. Дошкільне виховання. 2015. № 5. С.8-11.
137. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 соціальна педагогіка. Херсон, 2004. 236 с.
138. Максименко С. Д. и др. Психология формирования трудовых умений школьников / сравн. анализ деятельности учащихся массовой и

вспомогательных школ / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. Київ: Радянська школа, 1980. 110 с.: ил.

139. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7: Самообслуговування і соціальні навички / Мойра Пітерсі, Робін Трелоар. Рівне, 2006. 67 с.

140. Маллер А. Р. Книга для родителей. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 80 с.

141. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. Москва: Просвещение, 2002. 240 с.

142. Мамайчук И. И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности дошкольников с церебральным параличом. Дефектология. 1976. №3.

143. Мамайчук И. И. Комплексное психологическое исследование больных со спастической формой детского церебрального паралича. Дефектология. 1984. № 6.

144. Мамайчук И. И. Нейропсихологические исследования гностических процессов у детей с различными формами детского церебрального паралича. Журнал невропатологии и психиатрии. 1992. №4.

145. Мамайчук И. И. Учет личностных особенностей детей с ортопедическими заболеваниями в процессе ортопедохирургического лечения. Ортопедия, травматология и протезирование. 1986. № 10.

146. Мамайчук И. И., Мендоса С., Мендоса Д. Нейропсихологический анализ гностических процессов у школьников с церебральным параличом. Тезисы VI Всесоюзного съезда психологов. Москва, 1983.

147. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: ученик. Москва: Гардарики, 2008. 269 с.

148. Мартинюк В. Засади доказової медицини в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Український вісник психоневрології. 2012. Том 20, вип. 3 (72). С. 118.

149. Мартинюк В. Застосування різних методик в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи згідно з засадами доказової медицини. Український вісник психоневрології. 2012. Том 20, вип. 3 (72). С. 118.

150. Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. Дефектология. 1987. № 3.
151. Мастюкова Е. М. Дети с церебральным параличом. Специальная психология / под ред. В.И. Лубковского. Москва, 2003.
152. Мастюкова Е. М., Переслени Л. И., Певзнер М. С. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом. Дефектология. 1988. № 4.
153. Мастюкова Е. М., Московкина А. И. Они ждут нашей помощи. Москва: Педагогика, 1991. 160 с. (Педагогика родителям).
154. Мастюкова Е. М. Развитие начальных навыков самообслуживания у детей с ДЦП в семье. Дефектология. 1985. № 2.
155. Машовець М. Даруємо радість праці. Дошкільне виховання. 2006. №5. С. 8–9.
156. Машовець М. Даруємо радість праці. Дошкільне виховання. – 2006. №6. С. 10–11.
157. Миколишин О., Бондаркова М., Ліліна Д. Реабілітація заради здоров'я дітей. Радість дитинства – вільні рухи. Журнал для сімей з проблемою ДЦП. 2008. № 5. С. 6–9.
158. Молевич Е. Ф. Общая социология: курс лекцій. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 328 с.
159. Мухина В. С. Детская психология. Москва: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 1999. 456 с.
160. Наумов А. А. Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами ДЦП: дис. канд. наук с коррекционной педагогики (олигофренопедагогики): 13.00.03. Уральский ГПУ. Екатеринбург, 2005. 262 с.
161. Немкова С. А. и др. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений: учеб.-метод. пособие / М-во здравоохранения и соц. развития Российской Федерации, Науч. центр здоровья

- детей РАМН, Российский нац. исслед. мед. ун-т им. Н.И. Пирогова. Москва: Союз педиатров России, 2012. – 60 с.
162. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва: Просвещение, 1992.
163. Омельченко І. М. Особливості соціальної перцепції у ставленні до сім'ї дітей старшого дошкільного віку з ДЦП / І.М.Омельченко. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 390-393. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2010_15_95/.
164. Омельченко І. М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 20 с. URL: https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00575060_0.html
165. Основи керованого навчання (метод лікування дітей із пошкодженням головного мозку) / опрац. М. Круль. Замость, 2010. 34 с.
166. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи: навчально методичний посібник / за ред. В. Ю. Мартинюка, С. М. Зінченко. Київ: Інтермед, 2005. 416 с.
167. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: Науч. практ. сб. Москва: Теревинф, 2006. 208 с.
168. Оспанова Ш. и др. Оценка навыков самообслуживания и бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями. Соціальна педіатрія та реабілітологія. 2011. № 1. С.114-117.
169. Павленчик В. О. Співробітництво з однолітками (аналіз результатів роботи педагога). Дошкільне виховання. 2000. №3.
170. Памбо Беринда, Поликарпов Ф. Лексикон тринаязычный, сиречь речений славенских, еллино-греческих и латинских сокровище. Москва, 1704. Лексикон словенороський (1627). Київ, 1961.

171. Парсонс Т. О. структуре социального действия/ Т. Парсонс; под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского; 2-е изд. Москва: Академический проект, 2002. 880 с.
172. Петінова О. Б. Соціально-побутове в ціннісних орієнтаціях особистості: дис. канд. філос. наук: 09.00.03. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004.
173. Піроженко Т. О. Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи. Дошкільне виховання. 2002. №1.
174. Пітерсі М. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7. Самообслуговування та соціальні навички / М. Пітерсі, Р. Трелоар. Рівне: ОМНІ Мережа для дітей, 2006. 67 с.
175. Праця в природі – невід’ємна складова реабілітаційного процесу / упорядники: Т. Г. Роменська, Г. М. Панич. Миколаїв, 2012. 108 с.
176. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»; за заг. ред. Т.В. Сак. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 304 с.
177. Програма «Рука – мозок» / під ред. А. Ванчової, А. Смолянинова, Е. Данілавічюте. Київ, 2012. 22 с.
178. Прохоренко Л. І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1 (73). С. 58–64.
179. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / авт. кол. В.Б Шапар. та ін. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
180. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я / за наук. ред. В.В. Тарасун. Київ: ПП «Актуальна освіта», 2005. 286 с.: іл.
181. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. Киев: Педагогика, 1986.
182. Раменская О. П. Психологическое изучение личности дошкольника с церебральным параличом. Москва, 1980.

183. Раратюк Г. І. Компетентність у предметному світі: наук.-метод. зб. Умань, 2002.
184. Раратюк Г. І. Предметний світ та особистість. Дошкільне виховання. 2000. №2. С. 3-5.
185. Раратюк Г. І. Цей дивовижний предметний світ. Дошкільне виховання. 2001. №9. С. 21-23.
186. Рахилина Е. В. Когнитивная семантика: история персоналии, Идеи. Результаты. URL: <http://docplayer.ru/26606079-Kognitivnaya-semantika-istoriya-personalii-idei-rezultaty.html>
187. Реабілітація інвалідів в Україні (Збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні») / Н. Скрипка, В. Масленнікова. Київ, 2007, 2011. 179 с.
188. Рекомендації щодо застосування реабілітаційних методик у роботі центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів: методичний посібник / загальна редакція: Г. М. Тазарачева. Миколаїв: ДК СРДІ, 2013. 408 с.
189. Рид К. Л. Практические модели в оккупационной терапии. Балтимор: Уильям и Уилкинс, 1984. 308 с.
190. Родненко М. Є. Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії / М. Є. Родненко. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори- 2006, 2016. Т. 2. С. 293-309.
191. Родненко М. Є. Науково-теоретичне обґрунтування методики нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 193–203.
192. Романенко О. В. Роль соціально-перцептивного передбачення у системі підготовки дітей з церебральним паралічем до інтеграції в суспільство. Зб.

наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 398–400.

193. Роменская Т. Г. Роль социально-бытовых навыков в социализации дошкольников с детским церебральным параличом. Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы: сборник научных трудов / под ред. С. Геворкян, Р. Азарян и др. Ереван: TEMPUS ASPIRE (Access to Society for People with Individual Requirements ASPIRE), 2015. С. 319–325.

194. Роменская Т. Г. Формирование социально-бытовых навыков как актуальная проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ДЦП. Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями: сборник материалов VIII международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 года). Том 2. Москва: Парадигма, 2016. С.23–30.

195. Роменська Т. Г. Деонтологічні взаємини у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару / за заг. ред. Н.В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2016. С. 63-68.

196. Роменська Т. Г. Методи та прийоми формування мотиваційного компонента предметно-практичної діяльності у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Розвиток мотиваційного компонента у дітей з особливими потребами: матеріали науково-методичного семінару / колектив авторів; за ред. Л. Т. Нікішиної, А. С. Федоткіної. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. С. 22–27.

197. Роменська Т. Г. Методичні аспекти діагностики соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження у соціальній сфері: матеріали дев'ятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 травня 2017 р.) / гол. ред. В. В. Корнешук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2017.

198. Роменська Т. Г. Міждисциплінарний підхід до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної on-line конференції / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук. К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С.43–46.
199. Роменська Т. Г. Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем в світлі програм розвитку. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Зб. тез доп. / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С.297 – 299.
200. Роменська Т. Г. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 73-85.
201. Роменська Т. Г. Особливості формування соціально-побутових навичок у дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2016. № 3. С. 175–182.
202. Роменська Т. Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 106–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_9_18.
203. Роменська Т. Г. Розвивальне середовище для формування предметно-практичної компетенції в дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16 травня 2016 р.), гол. ред. В.В. Корнєшук. Одеса: видавець Бакаєв В.В., 2016. С.101-103.
204. Роменська Т. Г. Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні

- науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. вип. 9 . В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП- Медобори. 2006, 2017. С. 153-167.
205. Роменська Т. Г. Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. 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.
206. Роменська Т. Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Випуск 9 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С.106 –116.
207. Роменська Т. Г. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. вип.V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП- Медобори 2006, 2015. С. 261–273.
208. Роменська Т. Г. Реабілітаційні технології у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали восьмої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2016. С.101-105.
209. Роменська Т. Г. Форми та методи обміну досвідом педагогічної роботи серед спеціалістів-реабілітологів України. Психологічні проблеми соціалізації особистості з особливими потребами. Зб. доп. наук. практ. конф.; 3 грудня 2008 р. / МДУ ім. В. Сухомлинського, Державний комплекс соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Миколаїв, вид-во «Дизайн і поліграфія», 2009. С. 47-52.
210. Роменська Т. Г. Формування мотиваційного компонента предметної діяльності в дітей третього року життя із дитячим церебральним паралічем

- засобами кондуктивної педагогіки. Вісник Інституту розвитку дитини: вип. 35. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С.104–109.
211. Российский целлариус, или Этимологический российский лексикон, купно с прибавлением иностранных в российском языке в употребление принятых слов, також с сокращенной российской этимологией. М.: Изд. Имп. Моск. ун-т, 1771.
212. Рылеева Е. Как помочь дошкольнику найти свое место среди людей. М., 1998.
213. Рядова Н. В. Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого Школьника. Интеграция образования. 2006. № 4. С. 103– 108.
214. Савіцька Г. І. Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2007. 229 с. (Бібліогр.: арк. 180-196).
215. Саєнко Л. І. Методичні рекомендації до проведення корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, що мають особливі потреби, за методикою Марії Монтессорі (з досвіду роботи педагога з Монтессорі-терапією). Чернігів, 2009. 32 с.
216. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Москва.: НИИ Школьных технологий, 2006. Т. 2. 216 с.
217. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля. К., 2010. 844 с.
218. Семенова К. А., Махмудова Н. М. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. Ташкент, 1979.
219. Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой. Москва: Академия, 2001. 43 с.
220. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. Минск, 2000. 76 с.
221. Словарь русского языка в четырех томах / М. Н. Судолатова. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958. Т. 2. 1013 с.

222. Словарь современного русского литературного языка. Т. 7. Издательство Академии Наук СССР. Москва-Ленинград, 1958. 1467 с.
223. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 304 с.
224. Смирнова Е. О. Психология ребенка от рождения до семи. Москва: Школа-Пресс, 1997.
225. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. Москва, Санкт-Петербург: Гармония, 1994 237с.
226. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія /за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
227. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 312 с.
228. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 1. АК. Санкт-Петербург; Типография императорской Академии наук, 1893. 771 с.
229. Смолянинов А., Ванчова А. Коррекция развития рук при ДЦП. Нейрокинезотерапия. Київ: Изд. «Земля детей», 2014. 32 с.
230. Старцева В. П. Особливості операційного компонента соціально-побутового орієнтування з погляду спілкування. Теорія і практика сучасної психології. 2016. № 2. С. 113-116.
231. Стацевич Е. Е. Советы психолога детям с детскими церебральными параличами. Москва, 1993.
232. Суворова Г. А. Психология деятельности: учеб.пособие для студентов психологических и педагогических вузов. М.: ПЕФ СС, 2003. 176 с.
233. Сухова Л. С. Основы медико-социальной реабилитации (окупациональная терапия). Москва: «Свято-Димитриевское училище сестер милосердия», 2003. 80 с.

234. Сучасні п'ятирічні діти: проблеми та особливості розвитку. Матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (4 червня 2013 року, м. Київ) / авт. – упоряд.: О. А. Удод, Т. В. Панасюк, О. В. Низковська, Т. П. Носачова, І. Ю. Резніченко, О. І. Швачова; за заг. ред. Б. М. Жебровського. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 88 с.
235. Тазарачева Г. М. Інтеграція в соціум потребує багатовекторного реабілітаційного впливу. Соціальний захист. 2013. № 9. С. 37–42.
236. Теория и практика социальной работы: метод. материалы / под ред. А.М. Панова, Е. И. Холостовой. Москва: Институт социальной работы, 1998. 113 с.
237. Технології соціальної роботи: навчальний посібник з грифом МОН України / О. А. Агарков, Д. Ю. Арабаджієв, Т. В. Єрохіна, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович. Запоріжжя: вид. комплекс АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с.
238. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: Книга в помощь родителям; пер. с англ. / под ред. Д.В. Колесова. Москва: Педагогика, 1988. 240 с.
239. Тищенко Л. А. Використання методики піктограм під час проведення занять з формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 139-144.
240. Тітов І. Г., Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2009. 464 с.
241. Ткачева В. В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями. Дефектология. 2015. № 1. С.25-33.
242. Тощенко Ж. Т. Социология: учеб. пособие для вузов. Общий курс. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Прометей, 1999. 511 с.
243. Трудотерапия в Великобритании и Франции /под. ред. А. Н. Дашкиной. М.: Социально-технологический институт МГУС, 2000. 180 с.

244. Трудотерапия как метод реабилитации инвалидов / под ред. А. Н. Дашкиной. М.: Издательство Социально-технологического института, 1998. 226 с.
245. Уйбо А. С. Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача. Ученые записки Тартусского университета, "Смысловые концепты историко-философского знания", Труды по философии XXXV, 1990, с. 76-92. URL: <http://abuss.narod.ru/Biblio/uiibo.htm>
246. Український Радянський Енциклопедичний словник: В 3-х т. / редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-е вид. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2: Каліграфія Португальці. 736 с.
247. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Москва: Академия, 2001. 336 с. Усанова О. Н. Специальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 400 с.
248. Ф. Джонсон-Лэрд. Процедурная семантика. P. N. Johnson-Laird. Mental Models. Ch. 11. Procedural semantics and the psychology of meaning. London et al.: Cambridge university Press, 1983.
249. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка /перевод с немецкого и дополнения О. Н. Трубачева; под редакцией и с предисловием проф. Б. А. Ларина. Том 4 (Т-Я). Издательство «Прогресс» Москва, 1973. 852 с.
250. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / перевод с немецкого и дополнения О. Н. Трубачева; под редакцией и с предисловием проф. Б.А. Ларина. Том I (А-Д). Москва: Издательство «Прогресс», 1964 562 с. (1-я типография издательства «Наука»).
251. Фариде Туроби Милани Аббас. Развитие навыков и умений самообслуживания у детей дошкольного возраста: в детских садах города Тегеран: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01. [Место защиты: Тадж. гос. пед. ун-т им. Садриддина Айни]. Душанбе, 2013. 222 с.
252. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
253. Финк А. Кондуктивная педагогика А. Пете: Развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / предисл. О. Шпека; пер. с нем. Т. Б. Браудо;

Б. А. Максимова, А. А. Михлина; науч. ред. Н. М. Назарова. Москва: Академия, 2003. 136 с.: ил.

254. Финни Н. Р. Ребенок с церебральном параличом: помощь, уход, развитие: Книга для родителей / с англ. Ю. В. Липес, А. В. Снеговской; под ред. с предисл. Е. В. Ключковой. 4-е изд. Москва: Теревинф, 2014. 336 с. (Серия «Ообый ребенок»).

255. Формування навичок самообслуговування в дітей-інвалідів дошкільного віку (роздягання й одягання) / упорядник Т. Г. Роменська. Миколаїв, 2009. 63 с. (Автор спеціальних дидактичних посібників Т. Г. Роменська).

256. Ханзерук Л. О. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників з дитячими церебральними паралічами. Актуальні питання корекційної освіти. 2012. Вип. 3. С. 263–274. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_34.

257. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие /Е.И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. 2-е изд. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. 340 с.

258. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. изд. 2-е, стер. / Ренате Хольц; пер. с нем. А. Н. Неговориной; под ред. и с предисловием Е. В. Ключковой. Москва: Теревинф, 2007. 336 с

259. Чавес С. Социально-психологические особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом: автореф. дис. канд. наук. Санкт-Петербург, 1992.

260. Чаплыгина Н. И. Практическое руководство к курсу социально-бытовой и трудовой реабилитации лиц с интеллектуальной недостаточностью в дневном центре. ХГТОИ «Инвапресс», 2007. 68 с.

261. Чеботарьова О. Дитина із церебральним паралічем: що мають знати батьки. Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. 2013. № 3(67). С. 14–18.

262. Чеботарьова О. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: ТОВ «Колофон», 2013. 112 с.

263. Чеботарьова О. В. Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2013. №3. С. 16–21.
264. Шевцов А. Г. Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець- Подільський: ПП Медобори 2006, 2016. Т. 2. С.409-424.
265. Шевцов А. Г., Єфименко М. Корекція рухової сфери дітей дошкільного віку з використання психічних структур колективного несвідомого. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20. С. 445-455.
266. Шевцов А. Г. Обґрунтування ортопедагогіки. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 274-284.
267. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія / А. Г. Шевцов. Київ: МП Леся, 2009. 483 с.
268. Шевцов А. Г. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 281–285.
269. Шевцов А. Г., Єфименко М. Корекція рухової сфери дітей дошкільного віку з використання психічних структур колективного несвідомого. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20. С. 445-455.
270. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 368 с.: ил.
271. Що? Як? Коли? І чому? / ред. М. Круль та ін.; пер. з польськ.Т. Гузовська. Замость, 2008. 89 с.

272. Эйдинов М. Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. Москва, 1959.
273. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови: В 3-х т. Т. 2/ В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2004. 926 с.
274. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. Київ: Вища школа, 1993. 143 с.
275. Colman, W. (1988). The evolution of Occupational Therapy in Public Schools. The Law Mandating Practice. *The American Journal of Occupational Therapy*, 42(11): 701-705.
276. Denson, J (1997). Assessment in occupational therapy and physical therapy. London: D Brunt NT Publishing. p. 87.
277. Emirbayer, M. (1998). What is Agency? / M. Emirbayer, A. Mische // *American Journal of Sociology*. Vol. 103. № 4. P. 962-1023.
278. Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press, p.364.
279. Greek, J (1997). *Occupational Therapy and Mental Health*. 2 edition. Churchill: Livingstone, p. 316.
280. Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests* Boston: Beacon Press. p. 242.
281. Heywood, F. (2001). *Money well spent*. Bristol: The Policy Press, p. 124
282. Janson, U. (1997). Interaction and Quality inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. *Interaction and Quality // Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education*, p. 30-42. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC.
283. Mountain, G. (2000). Occupational therapy in social services: a review of the literature *London: COT*, p. 68.
284. O'Reilly, P. (1955). Occupational therapy with 'refractory' patients / P. O'Reilly, J. Handforth // *American Journal of Psychiatry*. Vol. 11. Pp. 763-766.

285. Romenska T. (2017). Interdisciplinary discourse in research of social and domestic skills among preschool children with infantile cerebral paralysis Klaipėdos universitetas, Klaipėda University, Tiltai, 3 (78) <http://www.ku.lt/leid>
286. Schütz, A. (1973). Common Sense and Scientific Interpretation of Human Action Collected Papers: The Problem of Social Reality / ed. by M.Natanson. - Hague: MartinusNijhoff. Pp. 10-18.
287. Suzuki H., Iso A., (1993). Jc/j/fcawa M Incidence rates of cerebral palsy, severe mental and motor retardation and Down syndrome in the city of Kokubnuit in Subaran Tokio. Noto-Hetatsu,. 25 (1). Pp.16-20.
288. Turner, A. (1997). Occupational Therapy and Physical Dysfunction (Principles, skills and practice) / A. Tumer, M. Foster / Bristol: Booking, p.315.
289. Turner, S. (1994). The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions I S. Turner. Cambridge: Polity Press, p.123.
290. Westlahe H. & Rutherford D. (1961). Speech therapy for the Cerebral Palsied. Chicago: Nat. Sve. for crippled Children and adults, Zuc. p.39.
291. Wilson, E. A (2002). Chance for Children. Occupational Therapy for children with problems in learning, co-ordination, language and behaviour / E. Wilson. - Birmingham: The Handsel Trust,. p.144.
292. Wolfe W. F. (1950). A comprehensive evolution of fifty cases of Cerebral palsy. J.S.H.D, p.64.

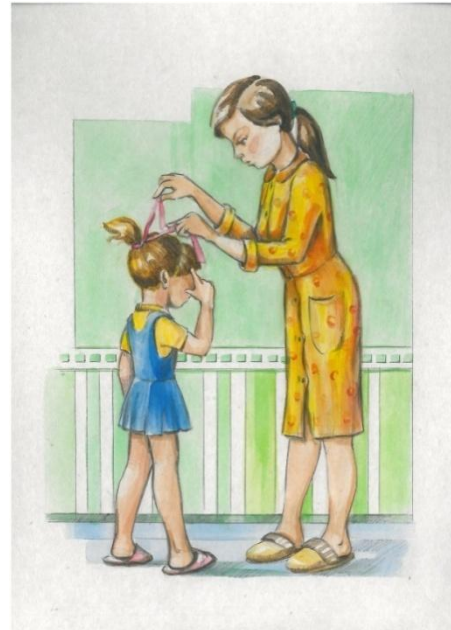
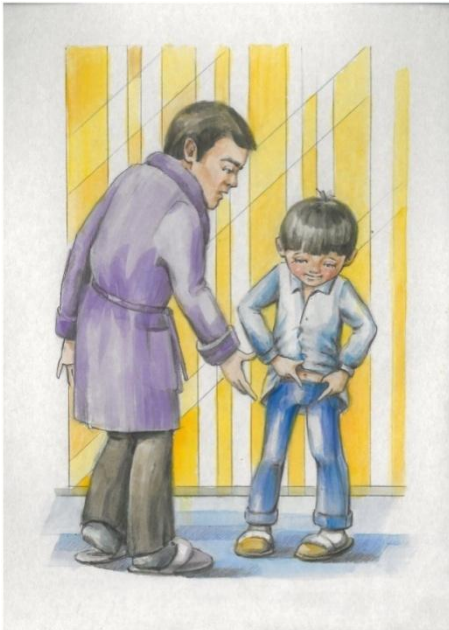
ДОДАТКИ

Додаток А.1

Таблиці-малюнки для хлопчиків, дівчаток

1. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається за допомогою до дорослого з питання вирішення проблем, які в нього (неї) виникли (хлопчик просить дорослого допомогти заправити сорочку, бо в нього не виходить; дівчинка просить допомогти зав'язати бантик, який розв'язався під час гри).
2. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) допомагає дорослому (бабуся повертається з магазину, несе сумочку з продуктами, у неї випала з рук палиця; мама не встигає подати на стіл приготовану вечерю).
3. Намальований хлопчик (дівчинка) виконує завдання дорослого до отримання заданого результату (хлопчик виконує прохання мами чи тата підмести в кімнаті; дівчинка складає вимитий посуд на полицю).
4. Намальований хлопчик (дівчинка), якому (якій) щось не зрозуміло, і він (вона) повинен (повинна) з'ясувати це у вчителя-реабілітолога або батьків (хлопчик відкрутив водопровідний кран і не може самостійно його закрити, вода не перестає бігти з мийки через верх; дівчинка порушила послідовність приготування салату «Дари сонця»).
5. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) на занятті виконує завдання, а хтось в групі відволікає його (її) від цього (хлопчик поливає кімнатну рослину, інша дитина в цей час запрошує його погратись іграшками; дівчинка розкрює тканину, інша дівчинка запрошує її гратись лялькою).
6. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) виконав щось не так як пояснював учитель-реабілітолог, не зрозумів (не зрозуміла) його (її) інструкції (хлопчик вирізав картинку із скатертини, яка лежала на столі, замість запропонованої картинки для аплікації; дівчинка забула правила сервіровки столу).
7. Намальований хлопчик (дівчинка) хоче приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вчителя-реабілітолога (дівчинка пропонує свою допомогу, вона подає гвіздки хлопчикові, щоб він прибав гвіздок і вивісив календар; дівчинка пропонує допомогу хлопчикові, який перевернув клітку з птахом, коли годував рибок).
8. Намальований хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається до іншого (іншої) з проханням, а не з вимогою, при цьому може отримати відмову (хлопчик потребує допомоги ровесника, щоб перенести стіл; дівчинка потребує допомоги під час прасування сорочки).
9. Намальований хлопчик (дівчинка) пропонує допомогу своєму ровеснику, старшій людині, виявляючи чуйність і увагу до її проблем (хлопчик подає своїй ровесниці драбинку для ходьби, щоб вона змогла підійти до місця, де трудяться інші; дівчинка подає хворій бабусі градусник).
10. Намальований хлопчик (дівчинка) вислуховує схвалення від інших за свої вчинки (хлопчик дивиться у вічі татові, із задоволенням посміхається, коли

він його хвалить за добрий улов; хтось із дорослих говорить дівчинці, яка вона сьогодні гарна).



1. Атитюд (настанова) з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації.

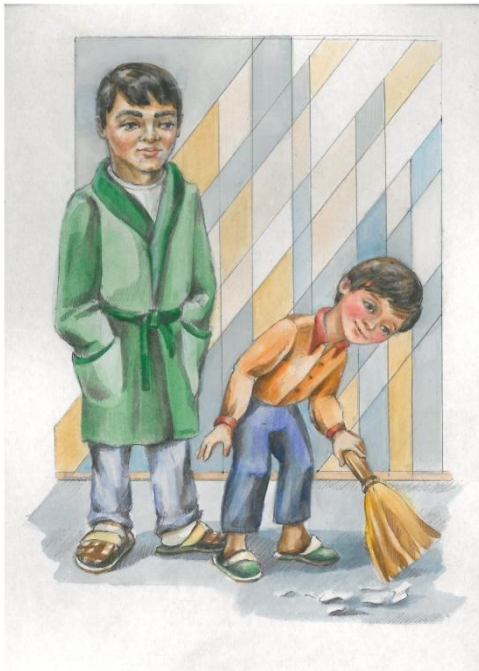
1. У чому допомагає дорослий хлопчику (дівчинці)?
2. До кого б ти звернувся (звернулась) за допомогою, якщо у тебе виникли проблеми? З якими б словами ти звернувся (звернулась) за допомогою? Що б ти робив у цій ситуації?
3. Якщо дорослий тобі допоможе, що ти йому скажеш (що ти зробиш)?



2. Атитюд (настанова) з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації.

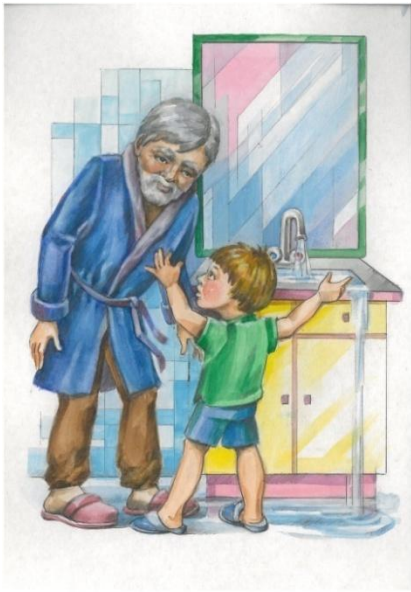
1. У чому допомагає дорослому хлопчик (дівчинка)?
2. Які слова говорить хлопчик (дівчинка), пропонуючи допомогу дорослому? Що хлопчик (дівчинка) при цьому робить?

3. У яких побутових справах допомагаєш дорослим та одноліткам ти? Як ти думаєш, чому люди повинні допомагати у побутових справах один одному?



3. Атиту́д (настанов) з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого.

1. Яке доручення дорослого виконує хлопчик (дівчинка)? Яким чином хлопчик (дівчинка) намагається якісно виконати поставлене завдання?
2. З якими словами звернувся дорослий до хлопчика (дівчинки), прохаючи їх виконати доручення? Що дорослий при цьому робить?
3. Як ти думаєш, чому діти повинні виконувати побутові доручення дорослих? Якщо дитина гарно виконає доручення, що скаже (та зробить) дорослий?



4. Атиюд (настанов) готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації.

1. Яка проблема виникла у хлопчика під час користування краном?
2. Якщо ти не знаєш, як самостійно діяти в побутовій ситуації, ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого? Як ти звернешся до дорослого в цій ситуації?
3. Що б сталося, якби дорослий не допоміг хлопчику? Для чого необхідно знати правила користування побутовими приладами?

1. Чи дотримувалася послідовності у приготуванні салату дівчинка?
2. Якщо ти не зрозуміла, як правильно виконати завдання (або не змогла його виконати), з якими словами ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого?
3. Чи вплинуло недотримання послідовності у приготуванні салату на його привабливість? Чому потрібно дотримуватись послідовності у приготуванні їжі?



5. Атитюд (настанова) з якісного та вчасного виконання розпочатої справи.

4. Чи правильно робить дитина, яка відволікає хлопчика (дівчинку) під час виконання ним (нею) поставленого завдання?

5. Як має відповісти хлопчик (дівчинка) товаришу, який його кличе погратися? Що б ти сказав (якби ти поводився) з товаришем, який тебе відволікає від виконання важливого завдання?

6. Чи дотримуєшся ти правила: «Коли виконав справу, можеш відпочивати, гратися», «Зробив діло – гуляй сміло!». Чому потрібно гарно виконувати важливу справу до кінця?



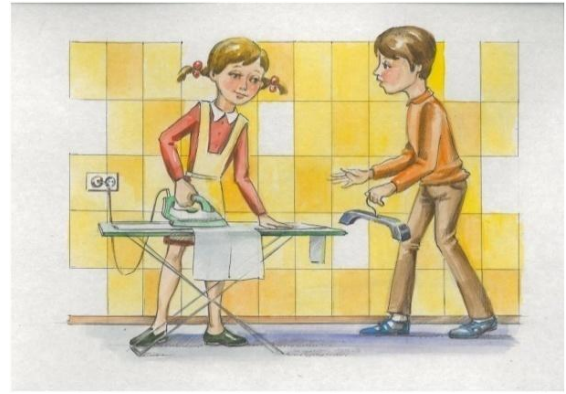
6. Атитюд (настанова) з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку.

1. Чи зрозумів хлопчик інструкцію вихователя (чи вчителя)?
 2. Якщо хлопчик не зрозумів інструкції, чи повинен він був перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як він мав звернутися до дорослого в цій ситуації?
 3. Чи були в тебе випадки, коли ти псував речі? Чому не можна псувати предмети побуту? Чи важливо дотримуватись інструкції з користування предметами побуту?
1. Чи зрозуміла правила сервіровки столу дівчинка? Що вона зробила неправильно?
 2. Якщо дівчинка не зрозуміла інструкції, чи повинна вона її перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як вона має звернутися до дорослого в цій ситуації?
 3. Чи знаєш ти правила сервіровки столу? Чому потрібно дотримуватись правил сервіровки столу?



7. Атитюд (настанова) із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань.

1. Яку допомогу запропонувала дівчинка?
2. Якщо ти хочеш приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вихователя (вчителя), яким чином ти запропонуєш свою допомогу? Як ти звернешся до дітей у цій ситуації?
3. Якщо виконувати завдання спільними зусиллями, як це вплине на результат? Чому люди успішно виконують справу разом?



8. Атитюд (настанова) з надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань.

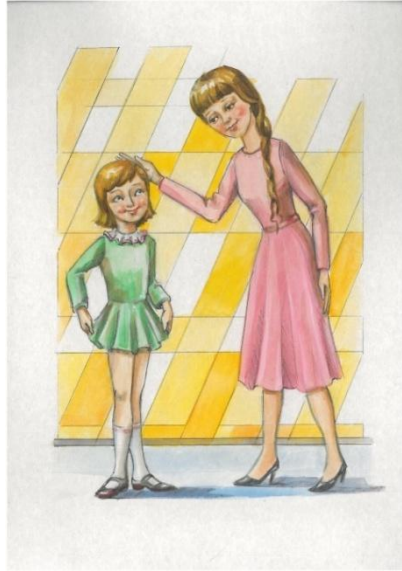
1. Чи завжди може отримати хлопчик (дівчинка) відгук, якщо він (вона) звернувся (звернулася) за допомогою до однолітка?
2. Як хлопчику (дівчинці) потрібно звернутися до однолітка, щоб він відгукнувся і надав йому (їй) необхідну допомогу?
3. Якою буде реакція дівчинки (хлопчика) на відмову їй (йому) в наданні допомоги? Як потрібно реагувати, коли тобі відмовляються допомогти?



9. Атитюд (настанова) з готовності виявити співпереживання.

1. Чи викликає співчуття у дівчинки бабуся, яка потребує допомоги? Чи готовий прийти на допомогу хлопчик людині з особливими потребами: здолати переешкоду – перейти в інший бік кімнати?
2. Чи відгукнувся (відгукнулася) дівчинка (хлопчик) на пропозицію надати допомогу бабусі, яка захворіла (дівчинці, якій складно пересуватись)? Що в цій ситуації сказала дівчинка бабусі? Що в цій ситуації сказав хлопчик дівчинці з особливими потребами?

3. Як ми можемо назвати людину, яка виявляє чуйність і намагається допомогти іншій людині? Чому потрібно виявляти чуйність у ставленні до інших людей?



10. Атитюд (настанова) з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим.

1. Як реагує хлопчик на похвалу з приводу вдалого улову? Як дівчинка сприймає похвалу з приводу зовнішнього вигляду (яка вона гарна)?
2. Як ти думаєш, як відповідь на похвалу тата (дорослого) хлопчик (дівчинка)?
3. Чи подобається тобі, коли тебе хвалять, коли звертають увагу на твої вчинки (зовнішність)?

Додаток А.2

Якісно-кількісна обробка даних за методикою «Тест атитюдів дітей»

Д. Кагана, Д. Лемкіна

Розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації (адже причини – це потреби, а сам атитюд, ставлення, оцінкова реакція – це наслідок). Відповіді дітей були розділені на 4 типи та оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

- немає відповіді - 0 балів;
- констатація ситуації (подав паличку, взяла тарілку, підмів, готує салат, поливає і. т.п.) – 1 бал;
- неповне розуміння причини (потреби) – 2 бали;
- повне розуміння причини (тому що діти мають допомагати старшим; дорослі, коли дитина не знає, як мають її навчити, потрібно намагатися гарно виконувати завдання мами чи тата; це дуже приємно, коли тебе хвалять за вчинки; настрої відразу покращується і.т. п.) – 3 бали.

Розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб (виражається в здатності відповідно до ситуації реалізовувати комунікативний акт та дії у побуті, що втілюють мотив та вибір конкретних цінностей дитини для задоволення потреби). Отримані відповіді дітей розподілялися на 4 групи й оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

- неадекватне ситуації комунікативне висловлювання (забери віник, я не буду підмітати; бабцю, йдіть собі) або взагалі його відсутність та неадекватні дії (не прагне допомогти, не виконує доручення, не дотримується інструкції та ін., що демонструє неадекватне ставлення і переважання егоїстичної чи ігрової мотивації) – 0 балів;

- здатність до породження короткого комунікативного висловлювання та моделювання адекватних дій після роз'яснень дорослого щодо змісту соціально-побутової ситуації (при цьому дитина недостатньо усвідомлює власне ставлення та мотив поведінки) – 1 бал;

- комунікативне висловлювання з одного чи декількох слів (давай чи давай підмету) та називання адекватних дій (хлопчик підмітає бруд, дівчинка готує салат) – 2 бали;

- здатність до чіткого та розгорнутого породження комунікативного висловлювання (бабцю, я вам допоможу, давайте мені сумку і візьміть, будь-ласка, паличку; тату, ну звісно давай я допоможу тобі, тому дай мені віник я підмету бруд) та адекватних дій (дитина прагне допомогти, виконує доручення, дотримується інструкції та ін.) – 3 бали.

Ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях. Отримані відповіді дітей оцінюються за 4-бальною шкалою:

- немає оцінки ситуації – 0 балів;
- простий перелік чи називання того, що сталося, без оцінювання причин ситуації – 1 бал;
- констатація причини наявної ситуації – 2 бали;

- повне розуміння причини ситуації, аналіз морально-етичних та ціннісних орієнтирів ситуації – 3 бали.

Перше питання бесіди спрямоване на визначення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації. Друге – на розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб. Третє – на вивчення ставлення та оцінки (ціннісного ставлення) поведінки в соціально-побутових ситуаціях.

Таблиця А.1

Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП і ТНР (у %)

Рівні	Кількість дітей (% від загальної кількості)							
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		ЕГ4	
	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%
	<i>Показник розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутових ситуаціях</i>							
Високий	4	8,7	6	30,0	5	11,6	6	31,6
Середній	22	47,9	13	65	26	60,5	12	63,1
Низький	20	43,5	1	5,0	12	27,9	1	5,3
<i>Показник розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб</i>								
Високий	4	8,7	5	25,0	3	7,0	5	26,3
Середній	23	50	13	65	26	60,4	13	68,5
Низький	19	41,3	2	10,0	14	32,6	1	5,3
<i>Показник ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях</i>								
Високий	3	6,5	6	30,0	3	7,0	6	31,6
Середній	22	47,8	12	60	25	58,1	12	63,1
Низький	21	45,7	2	10,0	15	34,9	1	5,3
<i>Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у різних видах настанов</i>								
Високий	8,0		28,3		8,5		29,8	
Середній	48,5		63,3		59,7		64,9	
Низький	43,5		8,3		31,8		5,3	

Додаток Б

1. Знання житла та інтер'єру в житті людини

1. Де людина мешкає, спить, приймає їжу, одягається, відпочиває?
2. Чим відрізняється приватний будинок від квартири в багатоповерхівці?
3. Чи була (був) ти в оселі, де суто українські речі: рушник, вишиванка, глиняні вироби тощо.
4. Чим і наскільки відрізняється міська квартира від сільської оселі: місце розташування (в селі, на природі, в місті), вхід до оселі (подвір'я немає), меблі, вікна, домашнє начиння?
5. А що було б, якби людина не мала житла? Де б вона ховалася від дощу, холоду, вітру, спеки? Де б вона спала, готувала їжу?
6. Чи може людина існувати поза житлом?
7. Як обігривається житло?
8. Де людина бере воду в міській та сільській квартирі?
9. На чому люди готують їжу?
10. З допомогою якого технічного обладнання людина може врятуватися від спеки?
11. Чим освітлюється житло?
12. Яким чином постачається в квартиру газ, вода, світло?

2. Знання основних технічних засобів та побутового приладдя, правил безпечної поведінки з приладдям та правил поведінки в побуті

1. Які технічні засоби є в твоєму домі?
2. Як користуватися газовою плитою?
3. За допомогою чого кип'ятять воду?
4. Де можна швидко розігріти їжу?
5. Які правила безпечного використання електроприладів ти знаєш?
6. Чому потрібно перекривати воду, якщо не користуватися нею тривалий час?
7. Чому потрібно закривати вентиль на газовій плиті?
8. Що робити, якщо чути запах газу в квартирі? Чи можна в такій ситуації включати світло?
9. Чи знаєш ти правила користування пилососом?
10. Чи знаєш ти правила користування праскою, як убезпечити себе від опіків праскою?
11. Як не спалити речі? Як уникнути пожежі?
12. Чи знаєш ти правила користування газовою колонкою?
13. Чи будеш ти відкривати двері незнайомій людині?
14. Чому не можна залазити на підвіконня, схилитися з балкону, вікон, вішати білизну з високої табуретки стаючи на неї?
15. За яким телефоном викликати швидку допомогу, пожежників, міліцію?
16. Чи знаєте ви робочий номер телефону своїх батьків на випадок відсутності мобільного зв'язку?

3. Знання вулиць, правил дорожнього руху та правил поведінки в громадському транспорті

1. Чи знаєш ти адресу свого проживання?
2. Як називаються прилеглі до твого будинку вулиці?
3. Чи знаєш ти, де розміщені магазин, аптека, поліклініка, школа, пошта, бібліотека, кінотеатр, ательє поблизу твого будинку?
4. Які правила дорожнього руху ти знаєш? Якими правилами користується пішохід?
5. З якого боку слід обходити транспорт?
6. Які дорожні знаки ти знаєш (пішохідний перехід, пункт медичної допомоги)?
7. Для чого існують підземні переходи? Чи є там позначки?
8. Чи можна переходити дорогу поза пішохідним переходом? До чого це може призвести?
9. Як перейти дорогу, якщо немає світлофора? Якщо ти сам, без супроводу дорослих?
10. Який одяг може убезпечити людину (на візку, ту, яка рухається повільно, погано бачить, чує) від аварії (світлонакопичувальні елементи на одязі, світловідтворювальні)?
11. Які ти знаєш види транспорту?
12. Які правила поведінки в громадському транспорті?

4. Оперування узагальнюючими поняттями про предмети вжитку («меблі», «білизна», «посуд») та знання професій

1. Яким одним словом ти можеш назвати предмети, на яких ти сидиш, приймаєш їжу, спиш, зберігаєш одяг?
2. Як називається одяг, що одягається під верхній одяг? (на голе тіло)?
3. Як називається посуд, в якому готують їжу?
4. З якого посуду їдять їжу?
5. Чим відрізняється посуд для приготування їжі від посуду для прийому їжі?
6. Які ти знаєш професії? Чим займаються люди цих професій?
7. Які професії у твоїх батьків, найближчих родичів?
8. На яких підприємствах виготовляються предмети побуту: праска, холодильник, газова плита, пилосос та ін.?

Таблиця Б.1

Дані про кількість правильних відповідей на запитання

№ пит.	% правильних відповідей				Кількість, ЕГ1		Кількість, ЕГ3		Кількість, ЕГ2		Кількість, ЕГ4	
	ЕГ1	ЕГ3	ЕГ2	ЕГ4	Прав	Неправ	Прав	Неправ	Прав	Неправ	Прав	Неправ
1.1	83,72	85	80,43	90	38	8	39	7	36	10	41	5
1.2	12,12	40	19,57	60	5	41	18	28	9	37	27	19
1.3	13,95	20	21,74	25	6	40	9	37	10	36	11	35
1.4	10,87	25	10,98	50	5	41	11	35	5	41	23	23
1.5	69,77	68	76,09	80	32	14	31	15	35	11	36	10
1.6	76,74	76	77,91	80	35	11	34	12	35	11	36	10

1.7	10,87	25	23,26	30	5	41	11	35	10	36	13	33
1.8	15,22	25	18,6	30	7	39	11	35	8	38	13	33
1.9	75,07	75,1	73,91	85	34	12	34	12	33	13	39	7
1.10	27,91	85	30,43	90	12	34	39	7	13	33	41	5
1.11	34,78	40	37,21	50	15	31	18	28	17	29	23	23
1.12	8,7	20	8,7	25	4	42	9	37	4	42	11	35
2.1	13,04	20	20,93	40	5	41	9	37	9	37	18	28
2.2	23,91	65	26,09	85	10	36	29	17	12	34	39	7
2.3	13,04	40	13,04	45	5	41	18	28	5	41	20	26
2.4	23,26	40	26,09	50	10	36	18	28	12	34	23	23
2.5	32,61	85	39,13	90	15	31	39	7	17	29	41	5
2.6	21,74	75	26,09	90	10	36	34	12	12	34	41	5
2.7	34,78	75	39,13	90	15	31	34	12	17	29	41	5
2.8	36,96	70	39,13	85	17	29	32	14	17	29	39	7
2.9	15,22	45	15,22	50	7	39	20	26	7	39	23	23
2.10	8,7	35	10,87	40	4	42	16	30	5	41	18	28
2.11	8,7	40	13,95	45	4	42	18	28	6	40	20	26
2.12	10,87	45	13,04	50	5	41	20	26	5	41	23	23
2.13	79,07	75	80,43	75	36	10	34	12	36	10	34	12
2.14	69,77	70	60,87	85	32	14	32	14	28	18	39	7
2.15	12,22	35	16,28	45	5	41	16	30	7	39	20	26
2.16	10,87	50	18,6	60	5	41	23	23	8	38	27	19
3.1	21,74	45	32,61	50	10	36	20	26	15	31	23	23
3.2	6,52	50	9,3	70	2	44	23	23	4	42	32	14
3.3	10,87	30	20,93	75	5	41	13	33	9	37	34	12
3.4	17,39	50	27,91	70	7	39	23	23	12	34	32	14
3.5	6,52	30	11,63	60	2	44	13	33	5	41	27	19
3.6	23,26	50	19,57	60	10	36	23	23	9	37	27	19
3.7	13,04	75	17,39	80	5	41	34	12	7	39	36	10
3.8	58,14	55	56,52	65	26	20	25	21	25	21	29	17
3.9	36,96	70	41,3	85	17	29	32	14	18	28	39	7
3.10	6,52	25	10,87	30	2	44	11	35	5	41	13	33
3.11	21,74	25	37,21	40	10	36	11	35	17	29	18	28
3.12	6,52	30	9,3	50	2	44	13	33	4	42	23	23
4.1	51,16	60	54,35	85	23	23	27	19	25	21	39	7
4.2	30,23	50	32,61	55	13	33	23	23	15	31	25	21
4.3	60,47	75	78,26	80	27	19	34	12	35	11	36	10
4.4	86,05	90	80,43	95	39	7	41	5	36	10	43	3
4.5	32,61	70	36,96	75	15	31	32	14	17	29	34	12
4.6	28,26	65	32,61	70	12	34	29	17	15	31	32	14
4.7.	15,22	35	18,6	45	7	39	16	30	8	38	20	26
4.8	10,87	20	13,95	25	5	41	9	37	6	40	11	35

Додаток В.1

Перелік 18 індивідуальних трудових доручень

Методика № 1

1.1 Самообслуговування

1.1.1 Особисте одягання, роздягання (одягнись, роздягнись)

1.1.2 Почистити свій одяг щіткою

1.1.3 Попрати свої власні носовички

1.1.4 Умивання, миття рук, користування рушником (помий руки, вмийся)

1.1.5 Усунь непорядок в зачісці, одязі

1.2 Господарсько-побутова праця на загальну користь

1.2.1 Підклеїти книжку

1.2.2 Зібрати іграшки в ігровій кімнаті та скласти їх у коробку

1.2.3 Вимити іграшки

1.2.4 Полити квіти

1.2.5 Попрати ляльковий одяг

1.3 Праця в природі

1.3.1 Збирання листя на майданчику

1.3.2 Поливання кущів та квітів на майданчику

1.3.3 Догляд за тваринами – погодувати морську свинку, акваріумних рибок

1.3.4 Вимити листя фікуса

1.5 Ручна праця

1.5.1 Прикрасити сумочку візерунком

1.5.2 Прикрасити подарункову листівку

1.5.3 Виготовити подарунок

1.5.4 Прошити частини сумки (спеціальною пластмасовою голкою)

Методика № 2

2.1 Маніпуляційна дошка (МД) «Сантехнічна»

2.2 МД «Віконно-дверна»

2.3 МД «Електротехнічна»

2.4 МД «Одягу та взуття»

2.5 МД «Вишивання»

Дидактичний посібник (ДП)

3.1 ДП «Жилети»

3.2 ДП «Спіднички»

3.3 ДП «Чарівні мішечки»

3.4 ДП «Кишеньки»

3.5 ДП «Бриджі»

3.6 ДП «Коробочки із зав'язками»

3.7 ДП «Кофточки»

3.8 ДП «Рушники»

3.9 ДП «Килимки»

Додаток В.2 Перелік дидактичних посібників

3.1 Дидактичний посібник «Жилети з гудзиками й петельками різного розміру»



Дидактичні посібники «Жилети з гудзиками й петельками різного розміру» являють собою шиті вироби 300 мм х 210 мм, які мають петельки для гудзиків різного розміру. ДП «Жилети» за складністю поділяються:

1. Жилет з одним гудзиком діаметром 5 см і однією петелькою довжиною 6 см.
2. Жилет з трьома гудзиками діаметром 3 см і трьома петельками довжиною 4 см.
3. Жилет з трьома гудзиками діаметром 2 см і трьома петельками довжиною 3 см.
4. Жилет з трьома гудзиками діаметром 1,5 см і трьома петельками довжиною 2 см.

Мета та призначення дидактичного посібника: навчати розстібати і застібати гудзики; розвивати моторику, координацію рухів; виховувати самостійність, готувати руку до письма.

3.2.1 Дидактичний посібник «Спіднички»



Дидактичний посібник «Спіднички з різними за величиною кнопками та з різного матеріалу» являють собою шиті вироби 220 мм на 300 мм, які мають кнопки різного розміру. ДП «Спіднички» за складністю поділяються:

1. Спідничка з 3 кнопками діаметром 1 см.
2. Спідничка з 3 кнопками діаметром 1,5 см.
3. Спідничка з 3 кнопками діаметром 2 см.

Мета та призначення дидактичного посібника: навчати застібати і розстібати кнопки; розвивати тактильні відчуття, моторику, координацію рухів; виховувати самостійність, незалежність, акуратність; готувати руку до письма.

3.2.2 Дидактичний посібник «Спіднички з одним, двома, трьома гаплицями»



Дидактичний посібник «Спіднички» являє собою шиті вироби 220 мм на 180 мм, які мають гаплиці різного розміру. ДП «Спіднички» за складністю поділяються:

1. Спідничка з 1 гаплицю довжиною 22 мм та діаметром отвору для гаплика 10 мм.
2. Спідничка з 2 гаплицями довжиною 22 мм та діаметром отвору для гаплика 8 мм.
3. Спідничка з 3 гаплицями довжиною 22 мм та прямокутним отвором для гудзика 6x18 мм.

Мета та призначення дидактичного посібника: навчати застібати і розстібати гаплички, розвивати тактильні відчуття, моторику, координацію рухів.

3.3 Дидактичний посібник «Чарівні мішечки зі змійками різного розміру»



«Чарівні мішечки» являють собою шиті вироби 230 мм на 110 мм

прямокутної форми, які мають змійки різного розміру, при цьому змійки, коли розстебнуті, утворюють отвір; ДП «Чарівні мішечки» за складністю поділяються:

1. Мішечок зі змійкою товщиною 8 мм та прихватом 25 мм.
2. Мішечок зі змійкою товщиною 6 мм та прихватом 20 мм.
3. Мішечок зі змійкою товщиною 4 мм та прихватом 15 мм.

Мета та призначення дидактичного посібника: навчати застібати і розстібати змійки.

3.4 Дидактичний посібник «Кишеньки з кнопками різного розміру та кількості»



Дидактичний посібник «Кишеньки» являє собою шиті вироби 150 мм на 200 мм прямокутної форми, які мають застібки різного розміру, при цьому застібка при відкритому стані утворює отвір; ДП «Кишеньки» за складністю поділяються:

1. Кишенька з кнопкою діаметром 15 мм та прихватом 40 мм, який просувається в металевий отвір діаметром 18 мм.
2. Кишенька з двома кнопками діаметром 12 мм та двома прихватами 40 мм, які просуваються в металевий отвір діаметром 15 мм.
3. Кишенька з трьома кнопками діаметром 12 мм та трьома прихватами 40 мм, які просуваються в металевий отвір діаметром 12 мм.
4. Кишенька з двома кнопками діаметром 15 мм без прихвата.
5. Кишенька з двома кнопками діаметром 10 мм без прихвата.

Мета та призначення дидактичного посібника: навчати застібати і розстібати кнопки, при цьому користуватися прихваткою з функцією гудзика.

3.5 Дидактичний посібник «Бриджі з ремінцями, які мають застібки різного розміру та різного рівня складності»



Дидактичний посібник «Бриджі» являє собою шиті вироби 250 мм на 180 мм, які мають застібки різного розміру. ДП «Бриджі» за складністю поділяється:

1. Бриджі з ремінцем довжиною 150 мм та прямокутною застібкою 20x60 мм.
2. Бриджі з ремінцем довжиною 110 мм та прямокутною застібкою 10x30 мм.
3. Бриджі з ремінцем довжиною 110 мм та прямокутною застібкою 10x20 мм.
4. Бриджі з ремінцем довжиною 120 мм та прямокутною застібкою 10x20 мм.
5. Бриджі з ремінцем довжиною 80 мм та з комбінованою застібкою 20x20 мм.
6. Бриджі з 2 ремінцями довжиною 80 мм та з комбінованими застібками 10x20 мм.

3.6 Дидактичний посібник «Коробочки із зав'язками»



Дидактичний посібник «Коробочки із зав'язками» являє собою шиті вироби, які мають зав'язки різного розміру, при цьому ДП «Коробочки із зав'язками» за складністю поділяються:

1. Коробочка розміром 260х260 мм в розгорнутому стані з бортиком 70 мм та зав'язкою довжиною 280 мм, товщиною 8 мм плоскої форми.

2. Коробочка розміром 220х220 мм в розгорнутому стані з бортиком 60 мм та зав'язкою довжиною 250 мм, товщиною 8 мм плоскої форми.

3. Коробочка розміром 170х170 мм в розгорнутому стані з бортиком 50 мм та зав'язкою довжиною 250 мм, товщиною 8 мм плоскої форми.

3.7 Дидактичний посібник «Кофточки з різною кількістю бантів»



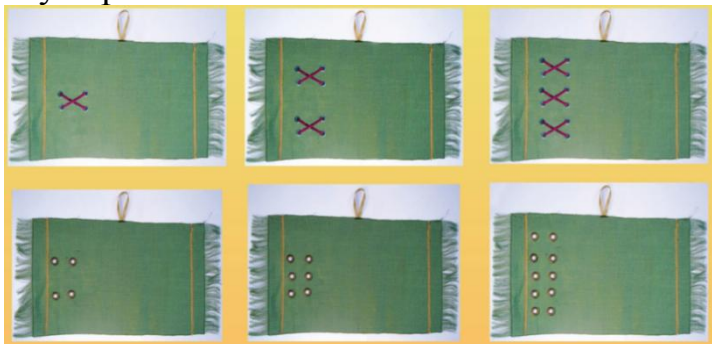
Дидактичний посібник «Кофточка» являє собою шиті вироби приблизно 250х230 мм, які мають зав'язки різного розміру, при цьому ДП «Кофточка» за складністю поділяється:

1 «Кофточка» мають зав'язки довжиною 250 мм, товщиною 8 мм плоскої форми . Кількість зав'язок – 1.

2 «Кофточка» мають зав'язки довжиною 250 мм, товщиною 8 мм плоскої форми . Кількість зав'язок – 2.

3 «Кофточка» мають зав'язки довжиною 250 мм, товщиною 8 мм плоскої форми. Кількість зав'язок – 3.

3.8 Дидактичний посібник «Рушнички зі шнуром і отворами, що імітують шнурівку черевиків»



Дидактичний посібник «Рушнички» являє собою шиті вироби 450х250 мм, які мають отвори різного розміру, при цьому ДП «Рушнички» за складністю поділяється:

1. «Рушники» мають зав'язки довжиною 300 мм, товщиною 12 мм плоскої форми. Рушничок має один елемент для шнурування.

2 «Рушники» мають зав'язки довжиною 300 мм, товщиною 10 мм плоскої форми . Рушничок має два елементи для шнурування.

3 «Рушники» мають зав'язки довжиною 300 мм, товщиною 8 мм плоскої форми. Рушничок має три елементи для шнурування.

3.9 Дидактичний посібник «Килимки з гудзиками, липучками, шнурками»



Дидактичний посібник «Килимки» являє собою шиті вироби з малюнком 350x350 мм, які мають липучки, гудзики та шнурки, при цьому ДП «Килимки» за складністю поділяються:

1. «Килимки» мають різну кількість липучок.
2. «Килимки» мають різну кількість гудзиків.
3. «Килимки» мають різну кількість отворів для шнурування.

Додаток В.3 Маніпуляційні дошки

2.1.1 Маніпуляційна дошка «Сантехнічна»



Маніпуляційна дошка «Сантехнічна» представляє собою дерев'яну підставку, на якій закріплені:

1. Змішувач однозахватний катриджний (настінний) - 1 шт.
2. Кран кульовий муфтовий (коротка, червона напівповоротна ручка) ДУ15 – 1 шт.
3. Кран кульовий муфтовий (коротка, синя напівповоротна ручка) ДУ15 – 1 шт.

2.1.2 Маніпуляційна дошка «Сантехнічна»



Маніпуляційна дошка «Сантехнічна» представляє собою дерев'яну підставку, на якій закріплені:

1. Змішувач однозахватний муфтовий боковий (настінний) - 1 шт.
2. Кран кульовий (довга, червона напівповоротна ручка) ДУ15 – 1 шт.
3. Кран муфтовий (коротка, синя поворотна ручка) ДУ15 – 1 шт.

2.2 Маніпуляційна дошка «Віконно-дверна»



Маніпуляційна дошка «Віконно-дверна» представляє собою дерев'яну підставку, на якій закріплені:

1. Замок накладний - 1 шт.
2. Замок навісний великий, середній, малий – 3 шт.
3. Дверний ланцюжок – 1 шт.
4. Ручка дверна поворотна, кругла – 2.шт.
5. Клямка велика, середня, мала – 3 шт.
6. Засув великий, середній, малий – 3 шт.

2.3 Маніпуляційна дошка «Електротехнічна»



Маніпуляційна дошка «Електротехнічна» представляє собою дерев'яне пристосування 600x300 мм (робоче положення «лежачи»), на якій закріплені:

телефон кнопковий (дисковий), радіотелефон зі станцією, розетка для телефону, розетка електрична (подвійна, одинарна, євророзетка), штепсель на дроті (простий, євро), вимикач клавішного типу (подвійний, одинарний), кнопковий пристрій типу «натискання» великого, середнього, малого розміру, пристрій світловий сигнальний, запобіжник автоматів 3 видів (кнопковий, клавішний, пробковий).

2.4.1 Маніпуляційна дошка «Одягання, роздягання»

Маніпуляційна дошка «Одягання, роздягання» представляє собою дошку-пристосування 600х500 мм, яке закріплено на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої прикріплені 3 пари взуття на шнурівках.



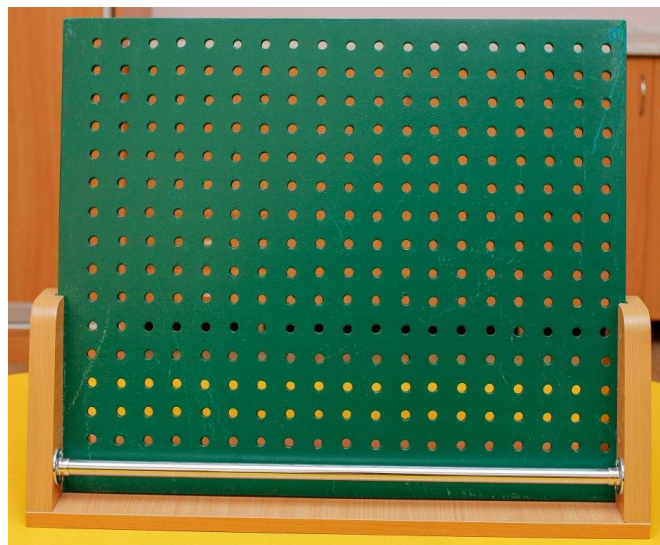
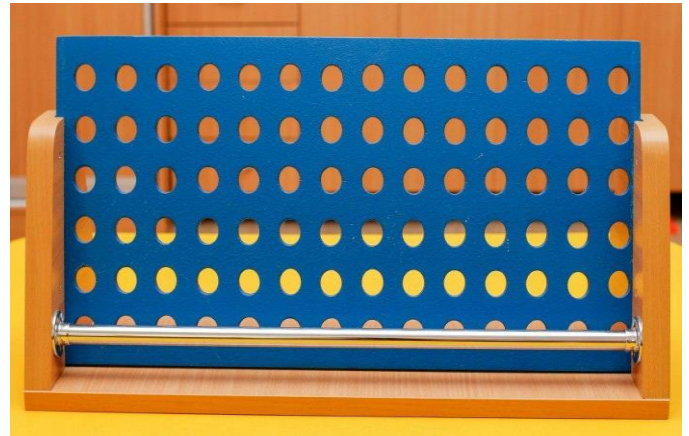
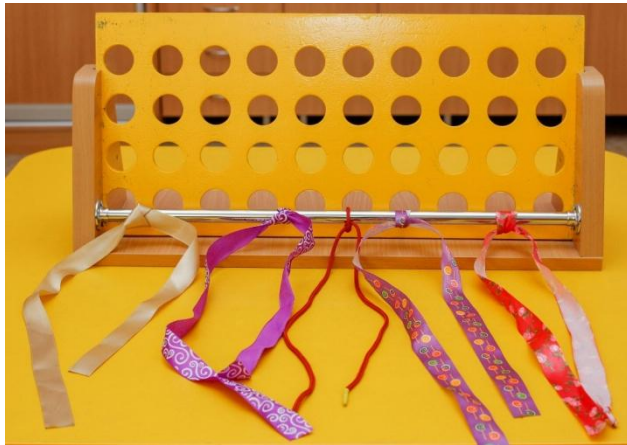
2.4.2 Маніпуляційна дошка «Одягання й роздягання»

Маніпуляційна дошка «Одягання й роздягання» представляє собою дошку-пристосування 600х500 мм, яка закріплена на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої прикріплені шапочки з зав'язками та краватка.

2.4.3 Маніпуляційна дошка «Одягання й роздягання».

Маніпуляційна дошка «Одягання й роздягання» представляє собою дошку-пристосування 600х500 мм, яка закріплена на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої прикріплені сорочка з гудзиками, штанці.

2.5.1, 2, 3 Маніпуляційні дошки «Вишивання»



2.5.1 Маніпуляційна дошка «Вишивання» представляє собою дошку-пристосування 500x350 мм, яке закріплено на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої зав'язуються шовкові стрічки. Дошка має отвори діаметра 50 мм.

2.5.2 Маніпуляційна дошка «Вишивання» представляє собою дошку-пристосування 600x350 мм, яке закріплено на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої зав'язуються шовкові стрічки. Дошка має отвори діаметра 30 мм.

2.5.3 Маніпуляційна дошка «Вишивання» представляє собою дошку-пристосування 600x500 мм, яке закріплено на підставці, попереду у нижній частині підставки закріплена металева перемичка, до якої зав'язуються шовкові стрічки. Дошка має отвори діаметра 20 мм.

Додаток В.4
Стан сформованості орієнтувальних (1), інструментальних (2),
організаційно-регулятивних (3) умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР за
підсумковими рівнями виконаних завдань

№ завд.	ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	Орієнтувальні вміння											
	Методика 1											
	<i>Блок 1.1. Комплекс умінь із самообслуговування</i>											
1.1.1	0,00	26,09	73,91	25,00	50,00	25,00	2,33	27,91	69,77	45,00	55,00	0,00
1.1.2	21,74	26,09	52,17	65,00	35,00	0,00	23,26	27,91	48,84	70,00	30,00	0,00
1.1.3	36,96	41,30	21,74	75,00	20,00	5,00	39,53	44,19	16,28	80,00	20,00	0,00
1.1.4	21,74	28,26	50,00	75,00	20,00	5,00	30,23	34,88	34,88	80,00	20,00	0,00
1.1.5	6,52	15,22	78,26	55,00	25,00	20,00	9,30	16,28	74,42	75,00	25,00	0,00
	<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>											
1.2.1	8,70	15,22	76,09	50,00	25,00	25,00	9,30	18,60	72,09	65,00	35,00	0,00
1.2.2	21,74	30,43	47,83	75,00	25,00	0,00	27,91	37,21	34,88	80,00	20,00	0,00
1.2.3	32,61	28,26	39,13	75,00	25,00	0,00	37,21	37,21	25,58	75,00	25,00	0,00
1.2.4	10,87	17,39	71,74	80,00	20,00	0,00	11,63	20,93	67,44	75,00	25,00	0,00
1.2.5	34,78	39,13	26,09	70,00	30,00	0,00	41,86	44,19	13,95	80,00	20,00	0,00
	<i>Блок 1.3. Комплекс умінь із праці в природі</i>											
1.3.1	10,87	17,39	71,74	75,00	25,00	0,00	11,63	20,93	67,44	80,00	20,00	0,00
1.3.2	6,52	15,22	78,26	75,00	25,00	0,00	6,98	16,28	76,74	75,00	25,00	0,00
1.3.3	30,43	30,43	39,13	50,00	40,00	10,00	39,53	34,88	25,58	70,00	30,00	0,00
1.3.4	26,09	26,09	47,83	50,00	35,00	15,00	32,56	30,23	37,21	60,00	40,00	0,00
	<i>Блок 1.4. Комплекс умінь із ручної праці</i>											
1.4.1	17,39	32,61	50,00	40,00	55,00	5,00	20,93	37,21	41,86	50,00	45,00	5,00
1.4.2	19,57	30,43	50,00	40,00	60,00	0,00	23,26	34,88	41,86	50,00	50,00	0,00
1.4.3	15,22	32,61	52,17	35,00	60,00	5,00	18,60	37,21	44,19	45,00	50,00	5,00
1.4.4	15,22	34,78	50,00	35,00	60,00	5,00	18,60	37,21	44,19	45,00	50,00	5,00
	Методика 2											
	<i>Блок № 2.1. Маніпуляційні дошки</i>											
2.1	6,52	13,04	80,43	25,00	25,00	50,00	9,30	13,95	76,74	35,00	30,00	35,00
2.2	4,35	8,70	86,96	30,00	30,00	40,00	6,98	9,30	86,05	45,00	40,00	15,00
2.3	8,70	13,04	78,26	30,00	25,00	45,00	9,30	16,28	74,42	40,00	30,00	30,00
2.4	0,00	26,09	73,91	25,00	50,00	25,00	2,33	30,23	67,44	40,00	55,00	5,00
2.5	8,70	15,22	76,09	35,00	35,00	30,00	11,63	16,28	72,09	45,00	45,00	10,00
	<i>Блок № 2.2. Дидактичні посібники</i>											
3.1	0,00	4,35	95,65	25,00	40,00	35,00	0,00	6,98	93,02	30,00	45,00	25,00
3.2	0,00	4,35	95,65	35,00	50,00	15,00	0,00	6,98	93,02	40,00	50,00	10,00
3.3	26,09	32,61	41,30	40,00	60,00	0,00	27,91	34,88	37,21	50,00	50,00	0,00
3.4	2,17	10,87	86,96	50,00	25,00	25,00	2,33	11,63	86,05	60,00	30,00	10,00
3.5	4,35	13,04	82,61	50,00	35,00	15,00	6,98	13,95	79,07	55,00	40,00	5,00
3.6	0,00	4,35	95,65	35,00	40,00	25,00	0,00	4,65	95,35	40,00	45,00	15,00
3.7	0,00	4,35	95,65	30,00	45,00	25,00	0,00	4,65	95,35	35,00	45,00	20,00
3.8	0,00	4,35	95,65	30,00	45,00	25,00	0,00	4,65	95,35	40,00	55,00	5,00

3.9	8,70	15,22	76,09	25,00	45,00	30,00	9,30	16,28	74,42	35,00	55,00	10,00
Інструментальні вміння												
Методика 1												
<i>Блок 1.1. Комплекс умінь із самообслуговування</i>												
1.1.1	0,00	19,57	80,43	20,00	50,00	30,00	2,33	30,23	67,44	55,00	5,00	0,00
1.1.2	19,57	26,09	54,35	60,00	25,00	15,00	23,26	27,91	48,84	30,00	0,00	0,00
1.1.3	28,26	28,26	43,48	70,00	15,00	15,00	32,56	44,19	23,26	20,00	0,00	0,00
1.1.4	10,87	17,39	71,74	70,00	15,00	15,00	11,63	34,88	53,49	20,00	0,00	0,00
1.1.5	0,00	8,70	91,30	50,00	20,00	30,00	4,65	16,28	79,07	25,00	0,00	0,00
<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.2.1	2,17	6,52	91,30	45,00	20,00	35,00	4,65	23,26	72,09	75,00	25,00	0,00
1.2.2	8,70	21,74	69,57	70,00	25,00	0,00	13,95	34,88	51,16	80,00	20,00	0,00
1.2.3	21,74	17,39	60,87	70,00	25,00	5,00	18,60	41,86	39,53	75,00	25,00	0,00
1.2.4	6,52	13,04	80,43	70,00	15,00	15,00	11,63	32,56	55,81	80,00	20,00	0,00
1.2.5	21,74	32,61	45,65	70,00	20,00	10,00	27,91	51,16	20,93	80,00	20,00	0,00
<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.3.1	6,52	15,22	78,26	70,00	30,00	0,00	9,30	27,91	62,79	80,00	20,00	0,00
1.3.2	2,17	8,70	89,13	65,00	15,00	20,00	6,98	20,93	72,09	75,00	25,00	0,00
1.3.3	21,74	21,74	56,52	45,00	40,00	15,00	25,58	34,88	39,53	50,00	30,00	20,00
1.3.4	21,74	21,74	56,52	55,00	35,00	10,00	23,26	37,21	39,53	60,00	40,00	0,00
<i>Блок 1.3. Комплекс умінь із праці в природі</i>												
1.4.1	8,70	39,13	52,17	45,00	55,00	0,00	9,30	44,19	46,51	50,00	45,00	5,00
1.4.2	10,87	21,74	67,39	25,00	60,00	15,00	13,95	30,23	55,81	30,00	70,00	0,00
1.4.3	8,70	21,74	69,57	35,00	50,00	15,00	11,63	32,56	55,81	45,00	50,00	5,00
1.4.4	6,52	28,26	65,22	35,00	50,00	15,00	11,63	30,23	58,14	45,00	50,00	5,00
Методика 2												
<i>Блок № 2.1. Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	6,52	13,04	80,43	25,00	25,00	50,00	9,30	13,95	76,74	35,00	30,00	35,00
2.2	4,35	8,70	86,96	30,00	30,00	40,00	6,98	9,30	86,05	45,00	40,00	15,00
2.3	8,70	13,04	78,26	30,00	25,00	45,00	9,30	16,28	74,42	40,00	30,00	30,00
2.4	0,00	26,09	73,91	25,00	50,00	25,00	2,33	30,23	67,44	40,00	55,00	5,00
2.5	8,70	15,22	76,09	35,00	35,00	30,00	11,63	16,28	72,09	45,00	45,00	10,00
<i>Блок № 2.2. Дидактичні посібники</i>												
3.1	0,00	4,35	95,65	25,00	40,00	35,00	0,00	6,98	93,02	30,00	45,00	25,00
3.2	0,00	4,35	95,65	35,00	50,00	15,00	0,00	6,98	93,02	40,00	50,00	10,00
3.3	26,09	32,61	41,30	40,00	60,00	0,00	27,91	34,88	37,21	50,00	50,00	0,00
3.4	2,17	10,87	86,96	50,00	25,00	25,00	2,33	11,63	86,05	60,00	30,00	10,00
3.5	4,35	13,04	82,61	50,00	35,00	15,00	6,98	13,95	79,07	55,00	40,00	5,00
3.6	0,00	4,35	95,65	35,00	40,00	25,00	0,00	4,65	95,35	40,00	45,00	15,00
3.7	0,00	4,35	95,65	30,00	45,00	25,00	0,00	4,65	95,35	35,00	45,00	20,00
3.8	0,00	4,35	95,65	30,00	45,00	25,00	0,00	4,65	95,35	40,00	55,00	5,00
3.9	8,70	15,22	76,09	25,00	45,00	30,00	9,30	16,28	74,42	35,00	55,00	10,00
Організаційно-регулятивні вміння												
Методика 1												
<i>Блок 1.1. Комплекс умінь із самообслуговування</i>												
1.1.1	2,17	19,57	78,26	25,00	50,00	25,00	2,33	30,23	67,44	40,00	55,00	5,00
1.1.2	17,39	26,09	56,52	55,00	25,00	20,00	20,93	27,91	51,16	70,00	30,00	0,00
1.1.3	26,09	23,91	50,00	60,00	15,00	25,00	32,56	44,19	23,26	80,00	20,00	0,00

1.1.4	15,22	17,39	67,39	60,00	15,00	25,00	16,28	34,88	48,84	70,00	20,00	10,00
1.1.5	2,17	13,04	84,78	55,00	20,00	25,00	9,30	16,28	74,42	70,00	25,00	5,00
<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.2.1	6,52	8,70	84,78	50,00	20,00	30,00	4,65	13,95	81,40	65,00	25,00	10,00
1.2.2	10,87	26,09	63,04	60,00	10,00	0,00	11,63	32,56	55,81	60,00	20,00	20,00
1.2.3	23,91	19,57	56,52	60,00	20,00	20,00	25,58	37,21	37,21	65,00	25,00	10,00
1.2.4	8,70	17,39	73,91	55,00	15,00	30,00	16,28	23,26	60,47	65,00	20,00	15,00
1.2.5	26,09	39,13	34,78	70,00	20,00	10,00	27,91	44,19	27,91	70,00	20,00	10,00
<i>Блок 1.3. Комплекс умінь із праці в природі</i>												
1.3.1	10,87	13,04	76,09	65,00	30,00	5,00	13,95	16,28	69,77	75,00	20,00	5,00
1.3.2	4,35	13,04	82,61	65,00	15,00	20,00	6,98	18,60	74,42	75,00	25,00	0,00
1.3.3	26,09	26,09	47,83	70,00	30,00	0,00	30,23	32,56	37,21	75,00	25,00	0,00
1.3.4	26,09	32,61	41,30	55,00	45,00	0,00	32,56	37,21	30,23	65,00	40,00	-5,00
<i>Блок 1.4. Комплекс умінь із ручної праці</i>												
1.4.1	10,87	39,13	50,00	35,00	55,00	10,00	13,95	44,19	41,86	50,00	50,00	0,00
1.4.2	13,04	21,74	65,22	30,00	60,00	10,00	16,28	34,88	48,84	30,00	70,00	0,00
1.4.3	13,04	21,74	65,22	40,00	55,00	5,00	16,28	34,88	48,84	40,00	60,00	0,00
1.4.4	15,22	34,78	50,00	40,00	55,00	5,00	18,60	30,23	51,16	45,00	55,00	0,00
Методика 2												
<i>Блок № 2.1. Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	8,16	16,33	75,51	25,00	30,00	50,00	11,63	25,58	62,79	35,00	45,00	20,00
2.2	8,16	20,41	81,63	30,00	35,00	40,00	11,63	11,63	76,74	50,00	45,00	5,00
2.3	12,24	22,45	73,47	35,00	40,00	45,00	11,63	16,28	72,09	45,00	55,00	0,00
2.4	4,08	28,57	69,39	45,00	55,00	25,00	4,65	18,60	76,74	50,00	50,00	0,00
2.5	8,16	20,41	71,43	45,00	35,00	30,00	18,60	25,58	55,81	55,00	45,00	0,00
<i>Блок № 2.2. Дидактичні посібники</i>												
3.1	2,04	6,12	85,71	93,88	40,00	40,00	6,98	16,28	76,74	45,00	45,00	10,00
3.2	2,04	6,12	85,71	93,88	30,00	50,00	0,00	20,93	79,07	45,00	55,00	0,00
3.3	22,45	28,57	42,86	93,88	40,00	60,00	27,91	39,53	32,56	45,00	50,00	5,00
3.4	4,08	12,24	77,55	93,88	40,00	60,00	2,33	20,93	76,74	45,00	45,00	10,00
3.5	8,16	14,29	71,43	93,88	35,00	60,00	2,33	23,26	74,42	55,00	45,00	0,00
3.6	2,04	14,29	77,55	93,88	35,00	65,00	2,33	18,60	79,07	50,00	40,00	10,00
3.7	2,04	6,12	85,71	93,88	35,00	65,00	2,33	20,93	76,74	55,00	45,00	0,00
3.8	2,04	6,12	85,71	93,88	35,00	65,00	4,65	20,93	74,42	50,00	45,00	5,00
3.9	10,20	16,33	67,35	93,88	35,00	60,00	9,30	25,58	65,12	40,00	45,00	15,00

Додаток В.5

Стан сформованості праксеологічного компонента за блоками умінь у дошкільників із ДЦП і ТПР у %

№ Завд.	ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Орієнтувальні вміння												
Методика 1												
<i>Блок 1.1. Комплекс умінь із самообслуговування</i>												
1.1.1	2,17	23,91	73,91	30,00	50,00	20,00	2,33	30,23	67,44	40,00	55,00	5,00
1.1.2	17,39	26,09	56,52	60,00	35,00	5,00	23,26	30,23	48,84	75,00	25,00	0,00
1.1.3	39,13	41,30	19,57	70,00	20,00	10,00	39,53	46,51	16,28	80,00	20,00	0,00
1.1.4	21,74	30,43	47,83	70,00	20,00	10,00	27,91	34,88	34,88	80,00	20,00	0,00
1.1.5	6,52	13,04	80,43	50,00	25,00	25,00	9,30	16,28	74,42	70,00	25,00	5,00
<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.2.1	8,70	10,87	80,43	45,00	25,00	30,00	11,63	18,60	72,09	65,00	35,00	0,00
1.2.2	23,91	30,43	45,65	70,00	25,00	0,00	27,91	37,21	34,88	85,00	15,00	0,00
1.2.3	34,78	28,26	36,96	70,00	25,00	5,00	37,21	37,21	25,58	75,00	25,00	0,00
1.2.4	6,52	17,39	76,09	75,00	20,00	5,00	9,30	20,93	67,44	75,00	25,00	0,00
1.2.5	32,61	39,13	28,26	65,00	30,00	5,00	41,86	48,84	13,95	80,00	20,00	0,00
<i>Блок 1.3. Комплекс умінь із праці в природі</i>												
1.3.1	10,87	19,57	69,57	75,00	25,00	0,00	11,63	25,58	67,44	80,00	20,00	0,00
1.3.2	6,52	17,39	76,09	70,00	25,00	5,00	6,98	18,60	76,74	75,00	25,00	0,00
1.3.3	30,43	34,78	34,78	55,00	40,00	5,00	39,53	37,21	25,58	70,00	30,00	0,00
1.3.4	26,09	23,91	50,00	50,00	35,00	15,00	32,56	37,21	37,21	60,00	40,00	0,00
<i>Блок 1.4. Комплекс умінь із ручної праці</i>												
1.4.1	19,57	32,61	47,83	45,00	55,00	0,00	20,93	39,53	41,86	45,00	45,00	10,00
1.4.2	15,22	30,43	54,35	35,00	60,00	5,00	23,26	39,53	41,86	45,00	50,00	5,00
1.4.3	13,04	32,61	54,35	30,00	60,00	10,00	20,93	37,21	44,19	40,00	50,00	10,00
1.4.4	13,04	34,78	52,17	30,00	60,00	10,00	20,93	37,21	44,19	40,00	50,00	10,00
Методика 2												
<i>Блок № 2.1. Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	6,52	13,04	80,43	25,00	25,00	50,00	9,30	13,95	76,74	35,00	30,00	35,00
2.2	4,35	8,70	86,96	30,00	30,00	40,00	6,98	9,30	83,72	45,00	40,00	15,00
2.3	8,70	13,04	78,26	30,00	25,00	45,00	9,30	16,28	74,42	40,00	30,00	30,00
2.4	0,00	26,09	73,91	25,00	50,00	25,00	2,33	30,23	67,44	40,00	55,00	5,00
2.5	8,70	15,22	76,09	35,00	35,00	30,00	11,63	16,28	72,09	45,00	45,00	10,00
<i>Блок № 2.2. Дидактичні посібники</i>												
3.1	0,00	6,52	93,48	25,00	40,00	35,00	0,00	11,63	88,37	30,00	50,00	20,00
3.2	0,00	6,52	93,48	35,00	50,00	15,00	0,00	11,63	88,37	40,00	55,00	5,00
3.3	23,91	32,61	43,48	40,00	60,00	0,00	27,91	41,86	30,23	50,00	50,00	0,00
3.4	4,35	10,87	84,78	50,00	25,00	25,00	2,33	18,60	79,07	60,00	30,00	10,00
3.5	6,52	13,04	80,43	50,00	35,00	15,00	6,98	20,93	72,09	55,00	40,00	5,00
3.6	0,00	6,52	93,48	35,00	40,00	25,00	0,00	13,95	86,05	40,00	50,00	10,00
3.7	0,00	6,52	93,48	30,00	45,00	25,00	0,00	13,95	86,05	35,00	50,00	15,00
3.8	0,00	8,70	91,30	30,00	45,00	25,00	0,00	11,63	88,37	40,00	55,00	5,00
3.9	8,70	17,39	73,91	25,00	45,00	30,00	9,30	11,63	79,07	35,00	55,00	10,00

Додаток Д.1
Стимульний матеріал для вивчення соціокультурного компонента
соціально-побутових навичок

Рис. Д1. У магазині



Рис. Д3. Діти граються



Рис. Д2. Альтернативні види
споживання електроенергії



Рис. Д4. Зелена аптечка

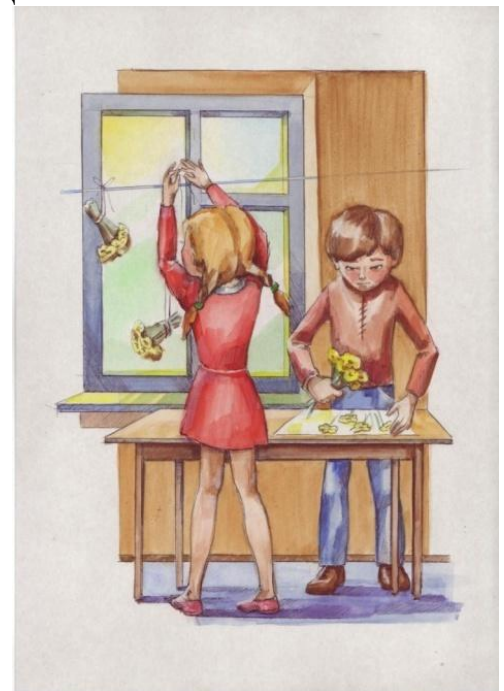


Рис. Д5. Чистий дім



Рис. Д7. Розбита ваза

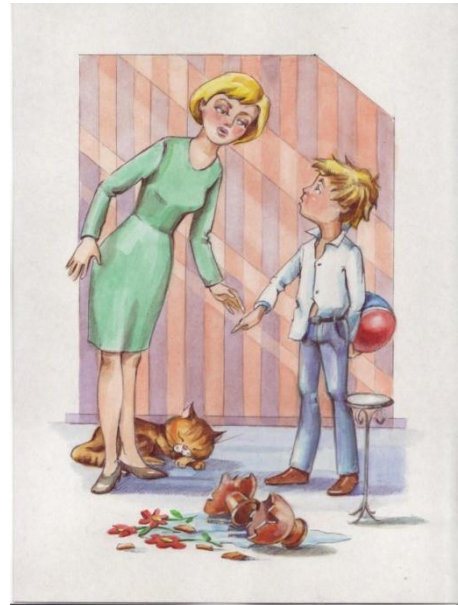


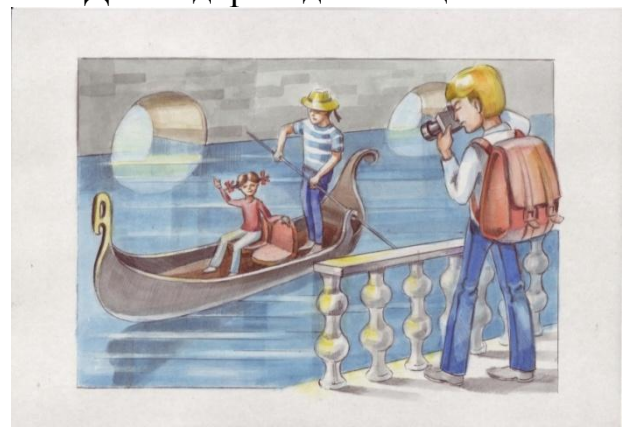
Рис. Д6. Саморобки в нашому житті



Рис. Д8. Готуємося до Великодня



Рис. Д9. Подорож до Венеції



Додаток Д.2 Питання до бесіди за змістом рисунків

1. Соціально-середовищна адаптація (культура споживацької поведінки; адаптація до умов нового середовища)

1.1 У магазині

- 1.1.1 Якщо тобі щось потрібно придбати в магазині (супермаркеті, кіоску), з якими словами ти звернешся до продавчині?
- 1.1.2 Які овочі ти вибереш?
- 1.1.3 Чи проситимеш ти про допомогу у продавчині для того, щоб вибрати потрібні овочі для приготування борщу?
- 1.1.4 Чи доводилося тобі раніше бути в овочевому відділі магазину? Ти був (ла) сам (ма) чи з дорослими? Чи довіряли тобі дорослі вибір овочів?
- 1.1.5 Де краще тобі купувати овочі – на базарі чи в овочевому відділі магазину (прокоментуй свій вибір)?
- 1.1.6 Де у твоєму місті (чи селі) можна придбати дешевші овочі – на базарі чи в магазині (супермаркеті, овочевому кіоску)?

1.2 Альтернативні види споживання електроенергії

- 1.2.1 Чи знаєш ти, що електроенергію можна заощадливо споживати?
- 1.2.2 Яким чином можна заощадливо споживати електроенергію?
- 1.2.3 Чи знаєш ти, що є різні види виробництва електроенергії?
- 1.2.4 Чи знаєш ти, що крім теплової та атомної є й інші види електроенергії?
- 1.2.5 Чи знаєш ти, що за допомогою вітру, сонячного випромінювання, енергії морів і океанів виробляють електроенергію?
- 1.2.7 Чи бачив ти вітряки? Як ти думаєш, як вони працюють?
- 1.2.8 Як отримують електроенергію за допомогою сонячних батарей?
- 1.2.9 Чи є економічна вигода від використання вітряків, сонячних батарей?
- 1.2.10 Чи розумієш ти, що для передачі електроенергії не завжди потрібні стовпи та дроти?

1.3 Діти граються

- 1.3.1 Ти хотів би бути четвертим у компанії серед цих дітей?
- 1.3.2 Це дружна компанія? Чи цікаво їм гратися?
- 1.3.3 Вони одного віку?
- 1.3.4 Як розділили діти ролі у грі?
- 1.3.5 Чи цікава дівчинці гра хлопчиків?
- 1.3.6 Які іграшки ще ти бачиш у кімнаті?
- 1.3.7 Як ти вважаєш, чи знає дівчинка особливості використання іграшкового крана?
- 1.3.8 Як ти думаєш, що вони будуть будувати?
- 1.3.9 Як можна назвати приміщення, у якому граються діти?

2. Соціокультурна адаптація (культура навчання, догляду, однолітків)

2.1 Зелена аптечка

- 2.1.1 Для чого люди вирощують лікарські рослини?
- 2.1.2 Яка від них користь?
- 2.1.3 Як за ними потрібно доглядати?

2.1.4 Де можна вирощувати лікарські рослини?

2.1.5 Чи знаєш ти, як потрібно заготовляти лікарські рослини (сортувати, сушити, упаковувати, зберігати)?

2.1.6 Чи результативнішою буде праця із заготівлі лікарських рослин, якщо працювати в парі (наприклад, один сортує, а другий – розвішує)?

2.2 Чистий дім

2.2.1 Чи потрібно прибирати приміщення, у якому ти живеш?

2.2.2 Чи шкідливе для здоров'я перебування, у брудному приміщенні?

2.2.3 Який інвентар потрібен для прибирання брудного приміщення (віник, швабра, ганчірка, пилосос, відро)?

2.2.4 Якими миючими засобами люди користуються під час прибирання?

2.2.5 Як між дітьми розподілені обов'язки?

2.2.6 Як ти думаєш, чи зможуть діти порозумітися під час прибирання, зважаючи на те, що вони однолітки?

2.2.7 Як ти думаєш, чи завжди діти знають, як потрібно прибирати, чи їх навчили цій діяльності?

2.2.8 Будь-ласка, подивись уважно на обличчя дітей, чи можна сказати, що вони прибирають із задоволенням?

2.3 Саморобки в нашому житті

2.3.1 Чим відрізняються саморобки від готових виробів?

2.3.2 Чи дарували вам саморобки?

2.3.3 Якщо так, чи приносили вони вам радість?

2.3.4 Чи потрібні спеціальні вміння, навички для виготовлення саморобок?

2.3.5 На прикладі будиночка розкажи послідовність виготовлення саморобки (виміряти, зробити креслення, послідовно з'єднати деталі).

2.3.6 Чи потрібно намагатися раціонально використовувати матеріал (папір, клей, фарби, пензлик) для зменшення відходів і з метою їх подальшого використання для виготовлення нових саморобок?

2.3.7 Діти працюють залюбки, кожен зайнятий своєю справою, їм ніхто не заважає. Як ти думаєш, гарний вийде в хлопчика будиночок, а у дівчинки малюнок?

2.4 Розбита ваза

2.4.1 На підлозі розбита ваза. Як ти думаєш, хто її розбив? Кіт чи хлопчик?

2.4.2 Що намагається пояснити хлопчик мамі?

2.4.3 Чи правильно себе поводить хлопчик? Якщо ні, то чому?

2.4.4 Чому хлопчик сховав м'яч?

2.4.5 Чи можна гратися м'ячем у кімнаті?

2.4.6 Від такої гри постраждала улюблена ваза мами. Які ще предмети могли постраждати від гри м'ячем у межах кімнати (посуд, вікна, скло в меблях, телевізор, побутова техніка)?

2.4.7 Кого звинувачує хлопчик у тому, що розбита ваза?

2.4.8 Про які риси характеру хлопця свідчить його вчинок?

2.4.9 Що намагається пояснити мама хлопчикові? Чого вона його вчить?

2.4.10 Чи схвалює вчинок сина мати?

3. Міжкультурна адаптація (здатність до активної життєдіяльності в багатонаціональному і багатокультурному середовищі)

3.1 Готуємося до Великодня

3.1.1 До якого свята готується сім'я?

3.1.2 З чого це видно?

3.1.3 Чим зайняті тато з мамою? (розфарбовують писанки).

3.1.4 Як ти думаєш, що вишиває їх донька – рушник чи серветку на кошик?

3.1.5 Чи хороші традиції у цій сім'ї?

3.1.6 Хто навчив дівчинку вишивати?

3.1.7 Як ти думаєш, сім'я зображена на картинці, – дружня?

3.1.8 А як готується до свята твоя сім'я?

3.1.9 Чи збираєтесь ви за одним столом для розфарбовування писанок (чи для приготування Великодніх страв)?

3.1.10 Які свята інших народів ти знаєш?

3.1.11 Як на свята одягаються українці?

3.1.12 На картинці зображений святковий чи повсякденний одяг?

3.2 Подорож до Венеції

3.2.1 З чого видно, що саме до Венеції поїхали тато з дівчинкою? (багато води, гондоли, гондольєри).

3.2.2 Як ти думаєш, чи цікаво відвідувати інші країни, знайомитися з їх культурою, з людьми, які живуть у цих державах?

3.2.3 З чого видно, що тато з дівчинкою туристи?

3.2.4 Тато активна людина? Як ти думаєш, йому цікавий світ навколо? (хоче поділитися своїми враженнями від побаченого, тому фотографує).

3.2.5 Чи знаєш ти про існування інших мов народів?

3.2.6 Які мови, крім української та російської, ти знаєш?

3.2.7 Чи є відмінності в обличчях людей різних національностей?

3.2.8 Чи є відмінності в обличчях людей різних рас?

3.2.9 Чи є відмінності в одязі людей різних національностей?

3.2.10 Чи є відмінності клімату різних країн. Який одяг ти одягав (одягала) в країнах Африки?

Додаток Д. 3

Таблиця Д. 1

**Стан сформованості соціокультурного компонента
соціально-побутових навичок – соціально-середовищної адаптації (1),
соціокультурної адаптації (2), міжкультурної адаптації (3) (у %)**

№ завд.	ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3			ЕГ4		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	Соціально-середовищна адаптація (1)											
	<i>1.1. У магазинахі</i>											
1.1.1	17,39	30,43	52,17	60,00	25,00	15,00	23,26	37,21	39,53	80,00	5,00	15,00
1.1.2	36,96	41,30	21,74	80,00	15,00	5,00	46,51	46,51	6,98	85,00	15,00	0,00
1.1.3	50,00	39,13	10,87	75,00	20,00	5,00	46,51	46,51	6,98	85,00	15,00	0,00
1.1.4	41,30	32,61	26,09	75,00	20,00	5,00	51,16	32,56	16,28	85,00	15,00	0,00
1.1.5	39,13	32,61	28,26	85,00	15,00	0,00	46,51	39,53	13,95	90,00	10,00	0,00
1.1.6	23,91	32,61	43,48	85,00	15,00	0,00	32,56	39,53	27,91	90,00	10,00	0,00
	1.2 Альтернативні види споживання електроенергії											
1.2.1	21,74	26,09	52,17	70,00	20,00	10,00	27,91	27,91	44,19	75,00	15,00	10,00
1.2.2	26,09	34,78	39,13	60,00	25,00	15,00	27,91	37,21	34,88	75,00	15,00	10,00
1.2.3	6,52	15,22	78,26	20,00	30,00	50,00	6,98	16,28	76,74	20,00	20,00	60,00
1.2.4	23,91	8,70	67,39	35,00	20,00	45,00	13,95	9,30	76,74	40,00	25,00	35,00
1.2.5	26,09	10,87	63,04	35,00	25,00	40,00	16,28	9,30	74,42	40,00	25,00	35,00
1.2.6	26,09	6,52	67,39	35,00	20,00	45,00	16,28	13,95	69,77	30,00	30,00	40,00
1.2.7	10,87	6,52	82,61	25,00	20,00	55,00	9,30	9,30	81,40	30,00	20,00	50,00
1.2.8	6,52	15,22	78,26	20,00	30,00	50,00	6,98	11,63	81,40	25,00	20,00	55,00
1.2.9	0,00	10,87	89,13	10,00	15,00	75,00	0,00	13,95	86,05	20,00	20,00	60,00
1.2.10	21,74	26,09	52,17	70,00	20,00	10,00	27,91	27,91	44,19	75,00	15,00	10,00
	1.3 Діти граються											
1.3.1	21,74	8,70	69,57	60,00	25,00	15,00	23,26	11,63	65,12	70,00	25,00	5,00
1.3.2	41,30	28,26	30,43	65,00	25,00	10,00	44,19	30,23	25,58	75,00	25,00	0,00
1.3.3	56,52	36,96	6,52	70,00	25,00	5,00	58,14	39,53	2,33	80,00	20,00	0,00
1.3.4	58,70	30,43	10,87	70,00	25,00	5,00	62,79	32,56	4,65	85,00	15,00	0,00
1.3.5	32,61	30,43	36,96	50,00	15,00	35,00	34,88	32,56	32,56	60,00	20,00	20,00
1.3.6	58,70	36,96	4,35	80,00	15,00	5,00	65,12	32,56	2,33	90,00	10,00	0,00
1.3.7	26,09	52,17	21,74	50,00	30,00	20,00	25,58	53,49	20,93	60,00	15,00	25,00
1.3.8	39,13	41,30	19,57	70,00	25,00	5,00	41,86	46,51	11,63	75,00	15,00	10,00
1.3.9	47,83	41,30	10,87	70,00	25,00	5,00	67,44	25,58	6,98	75,00	25,00	0,00
1.3.10	21,74	8,70	69,57	60,00	25,00	15,00	23,26	11,63	65,12	70,00	25,00	5,00
	41,30	28,26	30,43	65,00	25,00	10,00	44,19	30,23	25,58	75,00	25,00	0,00
	56,52	36,96	6,52	70,00	25,00	5,00	58,14	39,53	2,33	80,00	20,00	0,00
	Соціокультурна адаптація (культура навчання, догляду, однолітків) (2)											
	<i>2.1 Зелена аптечка</i>											
2.1.1	32,61	10,87	56,52	60,00	20,00	20,00	51,16	25,58	23,26	70,00	20,00	10,00
2.1.2	30,43	17,39	52,17	60,00	20,00	20,00	41,86	27,91	30,23	70,00	20,00	10,00
2.1.3	6,52	8,70	84,78	40,00	20,00	40,00	6,98	9,30	83,72	70,00	25,00	5,00
2.1.4	2,17	10,87	86,96	40,00	20,00	40,00	2,33	13,95	83,72	70,00	25,00	5,00
2.1.5	6,52	10,87	82,61	40,00	20,00	40,00	4,65	11,63	83,72	65,00	20,00	15,00
2.1.6	6,52	21,74	71,74	60,00	25,00	15,00	27,91	20,93	51,16	90,00	10,00	0,00
	2.2 Чистий дім											

2.2.1	71,74	10,87	17,39	75,00	25,00	0,00	79,07	11,63	9,30	90,00	10,00	0,00
2.2.2	71,74	10,87	17,39	75,00	25,00	0,00	83,72	16,28	0,00	90,00	10,00	0,00
2.2.3	67,39	13,04	19,57	75,00	25,00	0,00	76,74	18,60	4,65	90,00	10,00	0,00
2.2.4	26,09	39,13	34,78	50,00	25,00	25,00	25,58	9,30	65,12	65,00	30,00	5,00
2.2.5	58,70	30,43	10,87	60,00	30,00	10,00	74,42	25,58	0,00	90,00	10,00	0,00
2.2.6	17,39	39,13	43,48	60,00	30,00	10,00	25,58	41,86	32,56	70,00	30,00	0,00
2.2.7	32,61	39,13	28,26	75,00	20,00	5,00	32,56	41,86	25,58	80,00	15,00	5,00
2.2.8	41,30	39,13	19,57	75,00	25,00	0,00	44,19	41,86	13,95	90,00	10,00	0,00
2.3 Саморобки в нашому житті												
2.3.1	32,61	15,22	52,17	75,00	25,00	0,00	44,19	23,26	32,56	90,00	10,00	0,00
2.3.2	32,61	19,57	47,83	75,00	25,00	0,00	41,86	27,91	30,23	90,00	10,00	0,00
2.3.3	41,30	32,61	26,09	75,00	25,00	0,00	44,19	44,19	11,63	90,00	10,00	0,00
2.3.4	39,13	36,96	23,91	70,00	30,00	0,00	46,51	46,51	6,98	85,00	15,00	0,00
2.3.5	8,70	15,22	76,09	60,00	30,00	10,00	16,28	16,28	67,44	80,00	20,00	0,00
2.3.6	6,52	21,74	71,74	50,00	30,00	20,00	6,98	20,93	72,09	60,00	40,00	0,00
2.3.7	41,30	39,13	19,57	75,00	25,00	0,00	58,14	41,86	0,00	80,00	20,00	0,00
2.4 Розбита ваза												
2.4.1	8,70	54,35	36,96	60,00	40,00	0,00	13,95	55,81	30,23	85,00	15,00	0,00
2.4.2	10,87	56,52	32,61	70,00	30,00	0,00	13,95	58,14	27,91	80,00	20,00	0,00
2.4.3	15,22	45,65	39,13	70,00	30,00	0,00	11,63	65,12	23,26	80,00	20,00	0,00
2.4.4	8,70	41,30	50,00	50,00	35,00	15,00	13,95	51,16	34,88	75,00	25,00	0,00
2.4.5	15,22	32,61	52,17	40,00	45,00	15,00	20,93	44,19	34,88	50,00	50,00	0,00
2.4.6	21,74	36,96	41,30	65,00	25,00	10,00	13,95	65,12	20,93	75,00	25,00	0,00
2.4.7	10,87	39,13	50,00	65,00	30,00	5,00	20,93	62,79	16,28	75,00	25,00	0,00
2.4.8	19,57	41,30	39,13	65,00	15,00	20,00	13,95	67,44	18,60	75,00	25,00	0,00
2.4.9	13,04	36,96	50,00	50,00	20,00	30,00	11,63	62,79	25,58	55,00	45,00	0,00
2.4.10	15,22	41,30	43,48	85,00	15,00	0,00	16,28	65,12	18,60	95,00	5,00	0,00
Міжкультурна адаптація (3)												
3.1 Готуємося до Великодня												
3.1.1	6,52	32,61	60,87	40,00	55,00	5,00	6,98	34,88	58,14	40,00	60,00	0,00
3.1.2	13,04	39,13	47,83	30,00	55,00	15,00	13,95	39,53	46,51	35,00	60,00	5,00
3.1.3	8,70	28,26	63,04	15,00	35,00	50,00	6,98	27,91	65,12	15,00	50,00	35,00
3.1.4	2,17	21,74	76,09	25,00	25,00	50,00	2,33	25,58	72,09	30,00	30,00	40,00
3.1.5	2,17	41,30	56,52	30,00	45,00	25,00	2,33	44,19	53,49	30,00	45,00	25,00
3.1.6	2,17	10,87	86,96	30,00	40,00	30,00	2,33	9,30	88,37	35,00	50,00	15,00
3.1.7	4,35	36,96	58,70	50,00	40,00	10,00	11,63	32,56	55,81	70,00	30,00	0,00
3.1.8	8,70	41,30	50,00	60,00	40,00	0,00	13,95	62,79	23,26	65,00	35,00	0,00
3.1.9	10,87	43,48	45,65	50,00	30,00	20,00	20,93	51,16	27,91	55,00	35,00	10,00
3.1.10	2,17	10,87	86,96	20,00	25,00	55,00	2,33	13,95	83,72	30,00	45,00	25,00
3.2 Подорож до Венеції												
3.2.1	6,52	8,70	84,78	60,00	25,00	15,00	6,98	9,30	83,72	70,00	30,00	0,00
3.2.2	32,61	32,61	34,78	80,00	20,00	0,00	39,53	37,21	23,26	85,00	15,00	0,00
3.2.3	34,78	32,61	32,61	75,00	15,00	10,00	37,21	34,88	27,91	85,00	15,00	0,00
3.2.4	8,70	47,83	43,48	65,00	25,00	10,00	11,63	58,14	30,23	75,00	25,00	0,00
3.2.5	39,13	36,96	23,91	80,00	20,00	0,00	62,79	25,58	11,63	85,00	15,00	0,00
3.2.6	41,30	56,52	2,17	80,00	20,00	0,00	60,47	27,91	11,63	85,00	15,00	0,00
3.2.7	8,70	30,43	60,87	50,00	50,00	0,00	9,30	30,23	60,47	70,00	30,00	0,00
3.2.8	8,70	58,70	32,61	60,00	20,00	20,00	9,30	67,44	23,26	75,00	25,00	0,00
3.2.9	10,87	47,83	41,30	50,00	40,00	10,00	13,95	65,12	20,93	75,00	25,00	0,00
3.2.10	13,04	50,00	36,96	80,00	20,00	0,00	32,56	51,16	16,28	85,00	15,00	0,00

Додаток Е

Таблиця Е.1

Дані про кількість правильних відповідей на запитання в контрольній та експериментальній групах у блоках запитань щодо сформованості когнітивного компонента СПН

№ пит.	Кількість правильних відповідей		% правильних відповідей	
	КГ	ЕГ	КГ%	ЕГ%
1.1	19	22	82,61	95,65
1.2	2	5	8,70	21,74
1.3	2	6	8,70	26,09
1.4	2	3	8,70	13,04
1.5	14	18	60,87	78,26
1.6	17	19	73,91	82,61
1.7	2	5	8,70	21,74
1.8	3	4	13,04	17,39
1.9	17	19	73,91	82,61
1.10	6	7	26,09	30,43
1.11	7	9	30,43	39,13
1.12	1	3	4,35	13,04
Сер.зн.	66,67	56,52	33,33	43,48
2.1	2	5	8,70	21,74
2.2	5	6	21,74	26,09
2.3	2	6	8,70	26,09
2.4	5	6	21,74	26,09
2.5	7	10	30,43	43,48
2.6	4	6	17,39	26,09
2.7	7	10	30,43	43,48
2.8	8	9	34,78	39,13
2.9	3	6	13,04	26,09
2.10	1	2	4,35	8,70
2.11	1	3	4,35	13,04
2.12	2	3	8,70	13,04
2.13	17	20	73,91	86,96
2.14	15	19	65,22	82,61
2.15	2	4	8,70	17,39
2.16	2	4	8,70	17,39
Сер.зн.	75,00	65,22	25,00	34,78
3.1	4	8	17,39	34,78
3.2	1	3	4,35	13,04
3.3	2	5	8,70	21,74
3.4	3	6	13,04	26,09
3.5	1	2	4,35	8,70

3.6	5	4	21,74	17,39
3.7	2	4	8,70	17,39
3.8	13	14	56,52	60,87
3.9	8	10	34,78	43,48
3.10	1	2	4,35	8,70
3.11	4	9	17,39	39,13
3.12	1	2	4,35	8,70
Сер.зн.	83,70	75,00	16,30	25,00
4.1	11	14	47,83	60,87
4.2	6	8	26,09	34,78
4.3	13	19	56,52	82,61
4.4	19	20	82,61	86,96
4.5	7	9	30,43	39,13
4.6	6	8	26,09	34,78
4.7.	3	4	13,04	17,39
4.8	2	4	8,70	17,39
Сер.зн.	72,19	62,05	27,81	37,95
Заг. зн.			22,83	32,20

Таблиця Е. 2

Стан сформованості праксеологічного компонента за блоками умінь у дошкільників із ДЦП контрольної (КТ) та експериментальної (ЕГ) груп (у %)

№ завд.	КТ кільк.			ЕГ кільк.			КТ %			ЕГ %		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Орієнтувальні вміння												
<i>Методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої</i>												
<i>Блок 1.1 Комплекс умінь із самообслуговування</i>												
1.1.1	1	6	16	2	8	15	4,35	26,09	69,57	8,70	34,78	65,22
1.1.2	5	6	12	7	9	9	21,74	26,09	52,17	30,43	39,13	39,13
1.1.3	8	9	6	9	14	2	34,78	39,13	26,09	39,13	60,87	8,70
1.1.4	4	6	13	8	11	6	17,39	26,09	56,52	34,78	47,83	26,09
1.1.5	3	5	15	3	8	14	13,04	21,74	65,22	13,04	34,78	60,87
Середнє значення							18,26	27,83	53,91	25,22	43,48	40,00
<i>Блок 1.2 Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.2.1	2	3	18	3	4	18	8,70	13,04	78,26	13,04	17,39	78,26
1.2.2	5	6	12	6	9	10	21,74	26,09	52,17	26,09	39,13	43,48
1.2.3	7	6	10	11	9	5	30,43	26,09	43,48	47,83	39,13	21,74
1.2.4	2	3	18	4	5	16	8,70	13,04	78,26	17,39	21,74	69,57
1.2.5	7	8	8	12	11	2	30,43	34,78	34,78	52,17	47,83	8,70
Середнє значення							20,00	22,61	57,39	31,30	33,04	44,35
<i>Блок 1.3 Комплекс умінь із праці в природі</i>												
1.3.1	2	3	18	2	7	16	8,70	13,04	78,26	8,70	30,43	69,57
1.3.2	2	3	18	1	8	16	8,70	13,04	78,26	4,35	34,78	69,57
1.3.3	7	6	10	9	9	7	30,43	26,09	43,48	39,13	39,13	30,43
1.3.4	6	6	11	10	11	4	26,09	26,09	47,83	43,48	47,83	17,39
Середнє значення							18,48	19,57	61,96	23,91	38,04	46,74
<i>Блок 1.4 Комплекс умінь із ручної праці</i>												
1.4.1	3	7	13	7	12	6	13,04	30,43	56,52	30,43	52,17	26,09
1.4.2	4	6	13	5	10	10	17,39	26,09	56,52	21,74	43,48	43,48
1.4.3	3	8	12	5	12	8	13,04	34,78	52,17	21,74	52,17	34,78
1.4.4	3	8	12	4	12	9	13,04	34,78	52,17	17,39	52,17	39,13
Середнє значення							14,13	31,52	54,35	22,83	50,00	35,87
<i>Діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (авторська)</i>												
<i>Блок № 2.1 Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	1	4	18	3	10	12	4,35	17,39	78,26	13,04	43,48	52,17
2.2	1	2	20	1	9	15	4,35	8,70	86,96	4,35	39,13	65,22

2.3	2	3	18	2	9	14	8,70	13,04	78,26	8,70	39,13	60,87
2.4	0	6	17	2	11	12	0,00	26,09	73,91	8,70	47,83	52,17
2.5	2	4	17	2	12	11	8,70	17,39	73,91	8,70	52,17	47,83
	Середнє значення						5,22	16,52	78,26	8,70	44,35	55,65
	<i>Блок № 2.2 Дидактичні посібники</i>											
3.1	0	2	21	2	9	14	0,00	8,70	91,30	8,70	39,13	60,87
3.2	0	2	21	2	10	13	0,00	8,70	91,30	8,70	43,48	56,52
3.3	6	7	10	6	8	11	26,09	30,43	43,48	26,09	34,78	47,83
3.4	0	3	20	3	9	13	0,00	13,04	86,96	13,04	39,13	56,52
3.5	1	2	20	1	9	15	4,35	8,70	86,96	4,35	39,13	65,22
3.6	0	3	20	3	10	12	0,00	13,04	86,96	13,04	43,48	52,17
3.7	0	3	20	3	10	12	0,00	13,04	86,96	13,04	43,48	52,17
3.8	0	3	20	3	11	11	0,00	13,04	86,96	13,04	47,83	47,83
3.9	2	3	18	2	10	13	8,70	13,04	78,26	8,70	43,48	56,52
	Середнє значення						2,61	12,17	85,22	10,43	43,48	54,78
	<i>Інструментальні вміння</i>											
	<i>Блок 1.1 Комплекс умінь із самообслуговування</i>											
1.1.1	0	4	19	3	9	13	0,00	17,39	82,61	13,04	39,13	56,52
1.1.2	4	7	12	6	9	10	17,39	30,43	52,17	26,09	39,13	43,48
1.1.3	6	7	10	8	11	6	26,09	30,43	43,48	34,78	47,83	26,09
1.1.4	2	3	18	6	8	11	8,70	13,04	78,26	26,09	34,78	47,83
1.1.5	0	4	19	6	8	11	0,00	17,39	82,61	26,09	34,78	47,83
	Середнє значення						10,43	21,74	67,83	25,22	39,13	44,35
	<i>Блок 1.2 Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>											
1.2.1	0	3	20	3	8	14	0,00	13,04	86,96	13,04	34,78	60,87
1.2.2	2	5	16	6	9	10	8,70	21,74	69,57	26,09	39,13	43,48
1.2.3	5	4	14	4	10	11	21,74	17,39	60,87	17,39	43,48	47,83
1.2.4	1	3	19	6	9	10	4,35	13,04	82,61	26,09	39,13	43,48
1.2.5	5	7	11	7	12	6	21,74	30,43	47,83	30,43	52,17	26,09
	Середнє значення						11,30	19,13	69,57	22,61	41,74	44,35
	<i>Блок 1.3 Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>											
1.3.1	1	3	19	3	6	16	4,35	13,04	82,61	13,04	26,09	69,57
1.3.2	2	3	18	4	5	16	8,70	13,04	78,26	17,39	21,74	69,57
1.3.3	5	5	13	6	9	10	21,74	21,74	56,52	26,09	39,13	43,48
1.3.4	5	5	13	8	9	8	21,74	21,74	56,52	34,78	39,13	34,78
	Середнє значення						14,13	17,39	68,48	22,83	31,52	54,35
	<i>Блок 1.4 Комплекс умінь із праці в природі</i>											
1.4.1	2	8	13	5	11	9	8,70	34,78	56,52	21,74	47,83	39,13
1.4.2	3	5	15	6	7	12	13,04	21,74	65,22	26,09	30,43	52,17
1.4.3	3	6	14	4	9	12	13,04	26,09	60,87	17,39	39,13	52,17
1.4.4	1	6	16	4	12	9	4,35	26,09	69,57	17,39	52,17	39,13
	Середнє значення						9,78	27,17	63,04	20,65	42,39	45,65

<i>Діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (авторська)</i>												
<i>Блок № 2.1 Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	1	2	20	3	6	16	4,35	8,70	86,96	13,04	26,09	69,57
2.2	1	3	19	4	6	15	4,35	13,04	82,61	17,39	26,09	65,22
2.3	2	3	18	5	9	11	8,70	13,04	78,26	21,74	39,13	47,83
2.4	1	6	16	3	11	11	4,35	26,09	69,57	13,04	47,83	47,83
2.5	2	3	18	5	11	9	8,70	13,04	78,26	21,74	47,83	39,13
Середнє значення							6,09	14,78	79,13	17,39	37,39	53,91
<i>Блок № 2.2 Дидактичні посібники</i>												
3.1	0	1	22	3	11	11	0,00	4,35	95,65	13,04	47,83	47,83
3.2	1	1	21	3	12	10	4,35	4,35	91,30	13,04	52,17	43,48
3.3	6	7	10	6	10	9	26,09	30,43	43,48	26,09	43,48	39,13
3.4	1	2	20	3	12	10	4,35	8,70	86,96	13,04	52,17	43,48
3.5	1	3	19	4	12	9	4,35	13,04	82,61	17,39	52,17	39,13
3.6	0	3	20	4	11	10	0,00	13,04	86,96	17,39	47,83	43,48
3.7	0	3	20	4	9	12	0,00	13,04	86,96	17,39	39,13	52,17
3.8	0	3	20	4	9	12	0,00	13,04	86,96	17,39	39,13	52,17
3.9	2	3	18	5	9	11	8,70	13,04	78,26	21,74	39,13	47,83
Середнє значення							2,61	13,04	84,35	18,26	43,48	46,96
<i>Організаційно-регулятивні вміння</i>												
<i>Блок 1.1 Комплекс умінь із самообслуговування</i>												
1.1.1	1	4	18	3	7	15	4,35	17,39	78,26	13,04	30,43	65,22
1.1.2	3	6	14	5	6	14	13,04	26,09	60,87	21,74	26,09	60,87
1.1.3	6	6	11	8	11	6	26,09	26,09	47,83	34,78	47,83	26,09
1.1.4	4	3	16	4	11	10	17,39	13,04	69,57	17,39	47,83	43,48
1.1.5	0	2	21	2	7	16	0,00	8,70	91,30	8,70	30,43	69,57
Середнє значення							12,17	18,26	69,57	19,13	36,52	53,04
<i>Блок 1.2. Комплекс умінь із господарсько-побутової праці на загальну користь</i>												
1.2.1	1	2	20	4	3	18	4,35	8,70	86,96	17,39	13,04	78,26
1.2.2	2	6	15	4	8	13	8,70	26,09	65,22	17,39	34,78	56,52
1.2.3	3	4	16	6	11	8	13,04	17,39	69,57	26,09	47,83	34,78
1.2.4	2	3	18	4	8	13	8,70	13,04	78,26	17,39	34,78	56,52
1.2.5	6	10	7	6	12	7	26,09	43,48	30,43	26,09	52,17	30,43
Середнє значення							12,17	21,74	66,09	20,87	36,52	51,30
<i>Блок 1.3 Комплекс умінь із праці в природі</i>												
1.3.1	2	2	19	4	4	17	8,70	8,70	82,61	17,39	17,39	73,91
1.3.2	2	2	19	1	4	20	8,70	8,70	82,61	4,35	17,39	86,96
1.3.3	6	7	10	7	8	10	26,09	30,43	43,48	30,43	34,78	43,48
1.3.4	6	7	10	8	9	8	26,09	30,43	43,48	34,78	39,13	34,78
Середнє значення							17,39	19,57	63,04	21,74	27,17	59,78

<i>Блок 1.4 Комплекс умінь із ручної праці</i>												
1.4.1	2	8	13	3	11	11	8,70	34,78	56,52	13,04	47,83	47,83
1.4.2	3	5	15	4	8	13	13,04	21,74	65,22	17,39	34,78	56,52
1.4.3	2	7	14	5	9	11	8,70	30,43	60,87	21,74	39,13	47,83
1.4.4	0	0	23	5	11	9	0,00	0,00	100,00	21,74	47,83	39,13
	Середнє значення						7,61	21,74	70,65	18,48	42,39	47,83
<i>Діагностичні ігрові завдання зі спеціальними дидактичними посібниками та маніпуляційними дошками (авторська)</i>												
<i>Блок № 2.1 Маніпуляційні дошки</i>												
2.1	1	3	19	4	8	13	4,35	13,04	82,61	17,39	34,78	56,52
2.2	2	4	17	6	6	13	8,70	17,39	73,91	26,09	26,09	56,52
2.3	2	5	16	3	7	15	8,70	21,74	69,57	13,04	30,43	65,22
2.4	1	7	15	2	7	16	4,35	30,43	65,22	8,70	30,43	69,57
2.5	1	4	18	4	8	13	4,35	17,39	78,26	17,39	34,78	56,52
	Середнє значення						6,09	20,00	73,91	16,52	31,30	60,87
<i>Блок № 3.1 Дидактичні посібники</i>												
3.1	1	3	19	3	8	14	4,35	13,04	82,61	13,04	34,78	60,87
3.2	0	2	21	1	7	17	0,00	8,70	91,30	4,35	30,43	73,91
3.3	5	6	12	7	12	6	21,74	26,09	52,17	30,43	52,17	26,09
3.4	1	2	20	2	8	15	4,35	8,70	86,96	8,70	34,78	65,22
3.5	1	3	19	2	8	15	4,35	13,04	82,61	8,70	34,78	65,22
3.6	1	2	20	2	8	15	4,35	8,70	86,96	8,70	34,78	65,22
3.7	0	1	22	1	7	17	0,00	4,35	95,65	4,35	30,43	73,91
3.8	0	2	21	3	8	14	0,00	8,70	91,30	13,04	34,78	60,87
3.9	2	3	18	3	8	14	8,70	13,04	78,26	13,04	34,78	60,87
	Середнє значення						3,48	9,57	86,96	9,57	33,91	65,22

Таблиця Е. 3

**Стан сформованості соціокультурного компонента в дошкільників із ДЦП
контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп (у %)**

№ завд.	КГ, кількість у %			ЕГ, кількість у %			КГ, кількість у %			ЕГ, кількість у %		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	Соціально-середовищна адаптація (1)											
	1.1 У магазині											
1.1.1	3	6	14	5	9	11	13,04	26,09	60,87	20,00	36,00	44,00
1.1.2	8	9	6	11	11	3	34,78	39,13	26,09	44,00	44,00	12,00
1.1.3	11	8	4	11	13	1	47,83	34,78	17,39	44,00	52,00	4,00
1.1.4	9	7	7	12	8	5	39,13	30,43	30,43	48,00	32,00	20,00
1.1.5	8	7	8	11	9	5	34,78	30,43	34,78	44,00	36,00	20,00
1.1.6	5	7	11	8	9	8	21,74	30,43	47,83	32,00	36,00	32,00
							31,88	31,88	36,23	38,67	39,33	22,00
	1.2 Альтернативні види споживання електроенергії											
1.2.1	5	5	13	6	13	6	21,74	21,74	56,52	24,00	52,00	24,00
1.2.2	6	7	10	7	12	6	26,09	30,43	43,48	28,00	48,00	24,00
1.2.3	2	3	18	3	14	8	8,70	13,04	78,26	12,00	56,00	32,00
1.2.4	5	2	16	6	7	12	21,74	8,70	69,57	24,00	28,00	48,00
1.2.5	6	2	15	9	8	8	26,09	8,70	65,22	36,00	32,00	32,00
1.2.6	6	1	16	8	7	10	26,09	4,35	69,57	32,00	28,00	40,00
1.2.7	2	1	20	4	6	15	8,70	4,35	86,96	16,00	24,00	60,00
1.2.8	2	3	18	3	9	13	8,70	13,04	78,26	12,00	36,00	52,00
1.2.9	1	2	20	2	7	16	4,35	8,70	86,96	8,00	28,00	64,00
1.2.10	5	6	12	7	10	8	21,74	26,09	52,17	28,00	40,00	32,00
							17,39	13,91	68,70	22,00	37,20	40,80
	1.3 Діти граються											
1.3.1	5	4	14	6	8	11	21,74	17,39	60,87	24,00	32,00	44,00
1.3.2	9	6	8	11	11	3	39,13	26,09	34,78	44,00	44,00	12,00
1.3.3	10	8	5	13	11	1	43,48	34,78	21,74	52,00	44,00	4,00
1.3.4	10	6	7	15	8	2	43,48	26,09	30,43	60,00	32,00	8,00
1.3.5	7	6	10	9	13	3	30,43	26,09	43,48	36,00	52,00	12,00
1.3.6	13	8	2	16	8	1	56,52	34,78	8,70	64,00	32,00	4,00
1.3.7	6	11	6	8	13	4	26,09	47,83	26,09	32,00	52,00	16,00
1.3.8	8	9	6	10	11	4	34,78	39,13	26,09	40,00	44,00	16,00
1.3.9	11	9	3	15	10	0	47,83	39,13	13,04	60,00	40,00	0,00
1.3.10	5	2	16	6	4	15	21,74	8,70	69,57	24,00	16,00	60,00
1.3.11	9	6	8	11	7	7	39,13	26,09	34,78	44,00	28,00	28,00
1.3.12	12	8	3	14	10	1	52,17	34,78	13,04	56,00	40,00	4,00
							36,96	32,61	30,43	42,67	36,67	20,67
							28,74	26,14	45,12	34,44	37,73	27,82
	2. Соціокультурна адаптація (культура навчання, догляду, однілітків)											
	2.1 Зелена аптечка											
2.1.1	7	2	14	8	6	11	30,43	8,70	60,87	32,00	24,00	44,00

2.1.2	6	3	14	7	6	12	26,09	13,04	60,87	28,00	24,00	48,00
2.1.3	1	2	20	2	4	19	4,35	8,70	86,96	8,00	16,00	76,00
2.1.4	1	2	20	2	4	19	4,35	8,70	86,96	8,00	16,00	76,00
2.1.5	1	2	20	1	5	19	4,35	8,70	86,96	4,00	20,00	76,00
2.1.6	1	5	17	5	5	15	4,35	21,74	73,91	20,00	20,00	60,00
							12,32	11,59	76,09	16,67	20,00	63,33
	2.2 Чистий дім											
2.2.1	16	2	5	19	2	4	69,57	8,70	21,74	76,00	8,00	16,00
2.2.2	16	2	5	18	4	3	69,57	8,70	21,74	72,00	16,00	12,00
2.2.3	15	2	6	19	4	2	65,22	8,70	26,09	76,00	16,00	8,00
2.2.4	6	8	9	7	10	8	26,09	34,78	39,13	28,00	40,00	32,00
2.2.5	13	6	4	16	9	0	56,52	26,09	17,39	64,00	36,00	0,00
2.2.6	3	8	12	6	10	9	13,04	34,78	52,17	24,00	40,00	36,00
2.2.7	7	8	8	9	12	4	30,43	34,78	34,78	36,00	48,00	16,00
2.2.8	9	8	6	11	10	4	39,13	34,78	26,09	44,00	40,00	16,00
							46,20	23,91	29,89	52,50	30,50	17,00
	2.3 Саморобки в нашому житті											
2.3.1	7	3	13	9	5	11	30,43	13,04	56,52	36,00	20,00	44,00
2.3.2	7	4	12	9	6	10	30,43	17,39	52,17	36,00	24,00	40,00
2.3.3	9	7	7	11	11	3	39,13	30,43	30,43	44,00	44,00	12,00
2.3.4	8	8	7	11	11	3	34,78	34,78	30,43	44,00	44,00	12,00
2.3.5	2	3	18	2	4	19	8,70	13,04	78,26	8,00	16,00	76,00
2.3.6	1	5	17	3	7	15	4,35	21,74	73,91	12,00	28,00	60,00
2.3.7	9	8	6	12	10	3	39,13	34,78	26,09	48,00	40,00	12,00
							26,71	23,60	49,69	32,57	30,86	36,57
	2.4 Розбита ваза											
2.4.1	2	12	9	3	13	7	8,70	52,17	39,13	12,00	52,00	36,00
2.4.2	2	12	9	3	14	6	8,70	52,17	39,13	12,00	56,00	32,00
2.4.3	3	10	10	2	16	5	13,04	43,48	43,48	8,00	64,00	28,00
2.4.4	2	9	12	3	12	8	8,70	39,13	52,17	12,00	48,00	40,00
2.4.5	3	7	13	5	11	7	13,04	30,43	56,52	20,00	44,00	36,00
2.4.6	5	8	10	3	16	4	21,74	34,78	43,48	12,00	64,00	24,00
2.4.7	2	8	13	5	15	3	8,70	34,78	56,52	20,00	60,00	20,00
2.4.8	4	9	10	3	16	4	17,39	39,13	43,48	12,00	64,00	24,00
2.4.9	2	8	13	2	15	6	8,70	34,78	56,52	8,00	60,00	32,00
2.4.10	3	9	11	4	16	3	13,04	39,13	47,83	16,00	64,00	20,00
							12,17	40,00	47,83	13,20	57,60	29,20
							24,35	24,78	50,87	28,73	34,74	36,53
	3. Міжкультурна адаптація											
	3.1 Готуємося до Великодня											
3.1.1	1	7	15	2	9	12	4,35	30,43	65,22	8,00	36,00	56,00
3.1.2	2	8	13	3	11	9	8,70	34,78	56,52	12,00	44,00	44,00
3.1.3	2	6	15	3	8	12	8,70	26,09	65,22	12,00	32,00	56,00
3.1.4	1	5	17	3	8	12	4,35	21,74	73,91	12,00	32,00	56,00
3.1.5	1	9	13	3	16	4	4,35	39,13	56,52	12,00	64,00	24,00
3.1.6	1	2	20	4	5	14	4,35	8,70	86,96	16,00	20,00	64,00

3.1.7	1	8	14	3	9	11	4,35	34,78	60,87	12,00	36,00	52,00
3.1.8	2	9	12	4	15	4	8,70	39,13	52,17	16,00	60,00	24,00
3.1.9	2	10	11	5	13	5	8,70	43,48	47,83	20,00	52,00	28,00
3.1.10	1	2	20	3	3	17	4,35	8,70	86,96	12,00	12,00	76,00
							6,09	28,70	65,22	13,20	38,80	48,00
3.2 Подорож до Венеції												
3.2.1	1	2	20	3	4	16	4,35	8,70	86,96	12,00	16,00	72,00
3.2.2	7	7	9	9	9	5	30,43	30,43	39,13	36,00	36,00	28,00
3.2.3	7	7	9	9	9	5	30,43	30,43	39,13	36,00	36,00	28,00
3.2.4	2	11	10	4	14	5	8,70	47,83	43,48	16,00	56,00	28,00
3.2.5	8	8	7	12	10	1	34,78	34,78	30,43	48,00	40,00	12,00
3.2.6	9	10	4	9	14	0	39,13	43,48	17,39	36,00	56,00	8,00
3.2.7	2	6	15	3	7	13	8,70	26,09	65,22	12,00	28,00	60,00
3.2.8	2	13	8	3	16	4	8,70	56,52	34,78	12,00	64,00	24,00
3.2.9	2	11	10	4	16	3	8,70	47,83	43,48	16,00	64,00	20,00
3.2.10	2	7	14	7	12	4	8,70	30,43	60,87	28,00	48,00	24,00
							18,26	35,65	46,09	25,20	44,40	30,40

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Структурно-логічна схема тематики занять 2-го блоку мотиваційно-адаптаційного етапу технології

Найменування таксона	Порядковий номер та тема заняття	№ атитюда настанови або рисунка.
<p><i>Соціальні навички</i> Уміння адаптуватись у новій групі, колективі, у незнайомих умовах.</p> <p><i>Побутові навички</i> Уміння правильно взаємодіяти зі світом речей.</p>	<p>1. Формування навичок спілкування з незнайомими людьми та дітьми.</p> <p>2. Допомога дорослому та однолітку в соціально-побутовій ситуації.</p>	<p>Атитюд 2.1, 2.2, 7, 8</p>
<p><i>Соціальні навички</i> Навички соціокультурної взаємодії один з одним.</p> <p><i>Побутові навички</i> Навички здорового способу життя</p>	<p>3. Готовність співпереживати</p> <p>4. Чистий дім – запорука здоров'я.</p> <p>5. Оціни вчинок (розбита ваза).</p>	<p>Атитюд 9.1, 9.2 Атитюд 3.1, 3.2 Рис. Д7</p>
<p><i>Соціальні навички</i> Формування навичок соціальної поведінки, розвиток осмислення різних правил, обмежень, приписів у різних ситуаціях соціальної взаємодії й поведінки в означених ситуаціях.</p> <p><i>Побутові навички</i> Навички безпечного користування предметами побуту.</p>	<p>6. Дотримання інструкцій дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку.</p> <p>7. Техніка безпеки при використанні предметів побуту.</p> <p>8. Зумій якісно і вчасно виконати розпочату справу «зробив діло – гуляй сміло».</p>	<p>Атитюд 6.1, 6.2</p> <p>Атитюд 7.1, 7.2</p> <p>Атитюд 5.1.5.2</p>

Таблиця Ж.2

Структурно-логічна схема тематики занять 1-го блоку базового етапу технології

№ заняття	Тема занять	№ атитюда (настанови) або рисунка
<i>Розділ 1. Формування основ споживчих знань</i>		
1	Потреби людей.	Рис. Д1, Д2, Д4
2	Дидактична гра «Придумай рекламу».	Рис. Д2
3	Товари та послуги.	Рис. Д1, Д10
<i>Розділ 2. Столовий етикет</i>		
4	Накриємо стіл до чаю з цукерками (печивом, варенням).	Атитюд 6.2
5	Що їдять тільки виделкою, а що – виделкою й ножем.	Атитюд 6.2
6	Прикрашання святкового столу (історія походження скатертини).	Атитюд 6, Рис. Д8
<i>Розділ 3. Формування основ споживчих знань</i>		
7	Формування уявлень про гроші (сюжетно-дидактична гра «Супермаркет»).	Рис. Д1
8	Які заклади реалізують товари (Ми купуємо в магазині, супермаркеті, кіоску, на ринку).	Рис. Д1
9	Які заклади й установи надають послуги	Атитюд 9.1, 9.2
<i>Розділ 4. Предмети навколо нас</i>		
10	Миючі засоби. Вироблення поведінкової установки щодо використання миючих засобів.	Атитюд 4.1, рис. Д5
11	Чужорідні тіла шкода, якої вони завдають потрапивши ненароком в різні органи тіла (вухо, шлунок, дихальні шляхи).	Атитюд 10.1
12	Голка – чарівниця в умілих руках. Техніка безпеки під час користування голкою.	Рис. Д6, Д8
13	Предмети навколо нас (як виникли предмети побуту).	Атитюд 3.1
14	Предмети навколо нас (де, що зберігається).	Атитюд 3.2
15	Як заощаджувати.	Рис. Д2
16	Електрика. Безпечна поведінка з електричними приладами.	Атитюд 8.2
17	Що, чим і як їдять? Накриємо стіл до обіду, сніданку, полуденку за меню.	Атитюд 2.2
18	Святковий дизайн столу (скатерть, салфетки, рушнички, квіти, свічки).	Атитюд 6.2
<i>Розділ 5. Формування основ споживчих знань</i>		
19	Правила бережного та безпечного користування речами.	Атитюд 7.1, 7.2
20	Яким має бути товар?	Рис. Д1
21	«Допоможи собі сам».	Атитюд 4.2
<i>Розділ 6. Ознайомлення із секретами кухні</i>		
22	Царство кухні.	Рисунок-схема 5,8 [71]
23	Чай звичайний «Муха – цокотуха».	Рисунок-схема 1 [71]
24	Бутерброд «Хитрий».	Рисунок-схема 12 [71]
25	«Загадка в козубку».	Рисунок-схема 14 [71]
26	«Я – кухар».	Рисунок-схема 18, 20, 22, 27 [71]
27	Прикрашання стола на мамине (або) татове свято.	Рисунок-схема 13, 16 [71]

Таблиця Ж. 3

Структурно-логічна схема тематики 2-го блоку занять базового етапу технології

№ заняття	Кіл-ть занять	Дидактичний посібник	Параметр формування СПН	Параметр ускладнення
1, 2, 3	3	3.3 ДП «Чарівні мішечки»	6. Таксон побутових навичок: здорового способу життя, загальногігієнічні навички.	Застібання змійок починаючи з великого розміру змійки та «собачки» на 1 занятті, далі розмір змійок зменшується.
			2. Таксон соціальних навичок: навички соціокультурної взаємодії один з одним.	
4, 5, 6	3	3.9 ДП «Килимки»	8. Таксон побутових навичок: формування навичок користування речами, уміння правильно взаємодіяти зі світом речей.	Вправи з липучками ускладнюються вправами з гудзиками, із шнурками
			1. Таксон соціальних навичок: культура людських бажань (засвоюють правила запрошення гостей, їх зустрічі; на другому занятті – правила поведінки за столом).	
7, 8, 9	4	3.1 ДП «Жилети»	3. Таксон побутових навичок: навички економного ведення домашнього господарства.	Застібання починається з великих гудзиків із переходом до дрібних.
			8. Таксон соціальних навичок: розвиток необхідних соціальних навичок необхідних для життя (здійснення покупок у торговому центрі).	
10, 11, 12	3	3.2 ДП «Спіднички з гапליками» «Спіднички з різними за величиною кнопками та з різного матеріалу»	7. Таксон побутових навичок: навички поводження дитини з миючими засобами	Збільшення кількості гапликів і зменшення їх розміру. Зменшення розміру кнопок .
			5. Таксон соціальних навичок: культура праці, секція «культура оселі».	
13, 14, 15	3	3.4 ДП «Кишеньки»	3. Таксон побутових навичок: економне ведення домашнього господарства.	Зменшення розміру кнопок та збільшення їх кількості.
			2. Таксон соціальних навичок: формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування.	
16, 17, 18	3	3.8 ДП «Рушники»	5. Таксон побутових навичок: безпечне користування предметами побуту (побутова техніка).	Зменшення діаметра отвору, зменшення товщини шнура.

			6.Таксон соціальних навичок: навички української побутової культури.	Збільшення кількості отворів, що імітують шнурівку черевиків.
19, 20, 21	3	3.5 ДП «Бриджі»	7.Таксон побутових навичок: поводження дитини із дрібними предметами, які за невмілого використання становлять загрозу для життя.	Перехід до більш дрібних застібок та застібок різного рівня складності.
			7.Таксон соціальних навичок: адекватна соціальна поведінка; розвиток осмислення дітьми різних правил, обмежень.	
22, 23, 24	3	3.6 ДП «Коробочки із зав'язками»	2.Таксон побутових навичок: навички, пов'язані з секретами кухні.	Зменшення розміру коробочок та зав'язок.
			3.Таксон соціальних навичок: необхідні навички соціальної взаємодії з однолітками та дорослими.	
25, 26, 27	3	3.7 ДП «Кофточки»	1.Таксон побутових навичок: практичні навички в доступних видах діяльності.	Поступове збільшення кількості стрічок для розв'язування та зав'язування бантів.
			10.Таксон соціальних навичок: навички, пов'язані із соціальними стосунками осіб чоловічої й жіночої статі.	

Таблиця Ж. 4

Структурно-логічна схема тематики занять операційно-технічного етапу технології

№ заняття	Кіл-ть занять	№ атитюда (настанови), рисунка, назва дошки	Параметр формування СПН	Параметр ускладнення
1	1	Рис. Д4, Д5	<i>Заняття пізнавального змісту. Розділ. Предмети навколо нас Тема: Небезпека відкритих вікон та балконних дверей.</i>	
2	1	1.1 ДМ «Віконно-дверна»	<i>Практико-орієнтоване заняття Тема: Формування вміння користуватися віконно-дверними пристосуваннями 1.Таксон побутових навичок: практичні навички в доступних видах діяльності. 5.Таксон соціальних навичок: навички культури праці (секція «культура оселі»).</i>	Циліндричний, крючковий захват: Дверна ручка важельного типу (зменшення розміру). Щипцевий захват: Накладний замок, ланцюжок.
3	1	2.2 ДМ «Віконно-дверна»	<i>Тема: Формування вміння користуватися віконно-дверними пристосуваннями (з ускладненням) 1.Таксон побутових навичок: практичні навички в доступних видах діяльності. 5.Таксон соціальних навичок: навички культури праці (секція «культура оселі»).</i>	Шаровий, крючковий, щипцевий захват: Дверні скоби з тонкою та потовщеною рукояткою Дрібна моторика: зменшення розміру шпінгалетів, дверний ланцюжок, ключ від висячого замка.
4	1	Атитюд 5, 7 Рис. Д4	<i>Заняття пізнавального змісту. Розділ. Предмети навколо нас Тема: Догляд за кімнатними рослинами та мешканцями дому</i>	
5	1	Атитюд 5, 7 Рис. Д4	<i>Практико-орієнтоване заняття Тема: Висаджування насіння квітів Таксон побутових навичок здорового способу життя. Таксон соціальних навичок: навички української побутової культури.</i>	Розвиток дрібної моторики: збільшення кількості насінин (посадити до 10 насінин із кожного пакетика).
6	1	Рис. Д4, 3.3 ДП «Чарівні мішечки»	<i>Практико-орієнтоване заняття Тема: Зберігання лікарських рослин Таксон побутових навичок здорового способу життя. Таксон соціальних навичок: навички української побутової культури.</i>	Розвиток дрібної моторики: зменшення розміру мішечків для лікарських рослин.
7	1	Рис. Д5, 3.8 ДП «Рушнички»	<i>Заняття пізнавального змісту Розділ. Предмети навколо нас Тема: Чистота – запорука здоров'я.</i>	

8, 9	2	2.1.1; 2.1.2 ДМ «Сантехнічна», Атитюд 4	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <i>Тема: Формування вміння користуватися сантехнічними пристосуваннями</i> Таксон побутових навичок: навички безпечного користування предметами побуту. Таксон соціальних навичок: навички соціальної взаємодії з дорослими.	Циліндричний, крючковий захват: Вентель різного розміру та конструкції. Щипцевий захват: вентель малого розміру
10	1	Атитюд 7, Рис. Дб	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <u>Розділ. Предмети навколо нас</u> <i>Тема: Догляд за дрібними свійськими тваринами.</i>	
11	1	Атитюд 7, Сфера спеціалізованого впливу зустрічі з природою «Привіт, сонце», МД 2.3 «Електро-технічна»	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <i>Тема: Догляд за морською свинкою</i> Таксон побутових навичок: формування навичок користування предметами, уміння правильно взаємодіяти зі світом речей, безпечно взаємодіяти з докільцями). Таксон соціальних навичок: необхідні навички соціальної взаємодії з однолітками.	Використовування годівниць різного розміру, виконання покрокових завдань (приготування корму)
12	1	Атитюд 8, Рис. Д2. МД 2.3 «Електро-технічна»	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <u>Розділ. Навчальні ситуації щодня</u> <i>Тема: «Де живе електрика».</i>	
13	1	Атитюд 4, 9; 2.3 ДМ «Електро-технічна»	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <u>Розділ. Навчальні ситуації щодня</u> <i>Тема: Оперативна частина (робота операторів спеціальних служб)</i>	
14, 15, 16, 17	4	2.3 ДМ «Електро-технічна»	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <i>Тема: Електроприлади потрібні, але небезпечні.</i> Таксон побутових навичок: навички безпечного користування предметами побуту. Таксон соціальних навичок: навички соціальної взаємодії з дорослими.	Ускладнення шляхом переходу від великого до малого розміру фурнітури. Циліндричний захват: телефонний апарат, трубка. Щипцевий захват: вилка електрична при вставлянні в розетку. Дрібна моторика: диск телефонного апарата.
18	1	Атитюд 7.1 2.3 ДМ «Електро-технічна»	<u>Заняття пізнавального змісту.</u> <u>Розділ. Навчальні ситуації щодня</u> <i>Тема: Знайомство з акваріумом.</i>	
19	1	Атитюд 7.1 Сфера спеціалізованого впливу	<u>Практико-орієнтоване заняття.</u> <i>Тема: Догляд за акваріумною рибкою.</i> Таксон побутових навичок:	Ускладнення шляхом переходу від годівниць великого до малого розміру,

		«Здрастуй, сонце!»	практичні навички в доступних видах діяльності. Таксон соціальних навичок: навички культури праці (секція культура оселі).	розвиток дрібної моторики використання кількості корму в годівницях.
20	1	Атитюд 7.1 Сфера спеціалізованого впливу «Здрастуй, сонце!»	<u>Практико-орієнтоване заняття.</u> <i>Тема: Догляд за акваріумною рибкою (ускладнення).</i> Таксон побутових навичок: практичні навички в доступних видах діяльності. Таксон соціальних навичок: навички культури праці (секція «культура оселі»).	Ускладнення шляхом тренування насипання корму в годівниці різними мірками. Використання мірок різних за розміром і формою.
21	1	Атитюд 7.2, Рис. Д5, Д6, Д8	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <i>Розділ. Етикет в побуті</i> <i>Тема: Приготуємо подарунок до свята.</i>	
22, 23, 24	3	3.0 ДМ «Вишивання»	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <i>Тема: Приготуємо подарунок до свята.</i> Таксон побутових навичок: практичні навички в доступних видах діяльності. Таксон соціальних навичок: навички, пов'язані із соціальними стосунками осіб чоловічої і жіночої статі.	Зменшення розміру круглих отворів маніпуляційних дощок. Зменшення ширини стрічок, ускладнення візерунка, збільшення кількості використання стрічок у візерунку.
25	1	Атитюд 10.2, Рис. Д4, Д6, Д7	<u>Заняття пізнавального змісту.</u> <i>Розділ. Етикет у побуті</i> <i>Тема: Чим можна порадувати старших, чим можна засмутити старших.</i>	
26	1	Атитюд 10.2, Рис. Д4, Д6, Д7 Сфера спеціалізованого впливу «Господарсько-побутова праця»	<u>Практико-орієнтоване заняття.</u> <i>Тема: Ручна праця – виготовлення сумочки</i> Таксон побутових навичок: культурно-гігієнічні навички. Таксон соціальних навичок: формування навичок соціальної поведінки, неписаних законів у різних ситуаціях.	Робота з виготовлення виробів різного розміру. Робота з різною кількістю і складністю елементів. Поєднання елементів.
27	1	Атитюд 10.2, Рис. Д3, Д5, Д7 Сфера спеціалізованого впливу «Господарсько-побутова праця»	<u>Практико-орієнтоване заняття.</u> <i>Тема: Прибирання в ігровому куточку</i> Таксон побутових навичок: культурно-гігієнічні навички. Таксон соціальних навичок: формування навичок соціальної поведінки, неписаних законів у різних ситуаціях	Робота з приладами, інструментами різного розміру, складності, ваги. Ускладнення в системі взаємодії різних інструментів й приладів.

28	1	Атитюд 1.1, 1.2	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <u>Розділ. Етикет в побуті</u> <u>Тема: Догляд за одягом.</u>	
29, 30	2	2.4.2; 2.4.3 ДМ «Одягу та взуття»; 3.3 ДП «Мішечки» 3.8 ДП «Рушнички»	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <u>Тема: Догляд за одягом</u> Таксон побутових навичок: культурно-гігієнічні навички. Таксон соціальних навичок: навички української побутової культури.	Використання елементів одягу та взуття з різним ступенем складності. Використання предметів догляду різного розміру й різної складності
31	1	Атитюд 1.2, 10.1	<u>Заняття пізнавального змісту</u> <u>Розділ. Формування основ споживчих знань</u> <u>Тема: Особливості вибору товарів та послуг (одяг та взуття)</u>	
32, 33	2	2.4.1 ДМ «Одягу та взуття»;	<u>Практико-орієнтоване заняття.</u> <u>Тема: Догляд за взуттям</u> Таксон побутових навичок: культурно-гігієнічні навички. Таксон соціальних навичок: навички української побутової культури.	Використання елементів одягу та взуття різного ступеня складності. Використання предметів догляду різного розміру й різної складності
34	1	Рис. 9	<u>Заняття пізнавального змісту.</u> <u>Розділ. Етикет в побуті</u> <u>Тема: Готуємось до подорожі</u>	
35, 36	2	5.1, 5.2, 5.3, 5.4 ДМ «Одяг та взуття» ДП 3.7 «Кофточки»	<u>Практико-орієнтоване заняття</u> <u>Тема: Готуємо речі в дорогу</u> Таксон побутових навичок: формування навичок користування предметами, взаємодії зі світом речей. Таксон соціальних навичок: розвиток широкого кола соціальних навичок (ситуації, коли необхідно запитати дорогу до потрібного місця в незнайомій людині; ситуація, коли потрібно вийти із заповненого людьми автобуса або вагона метро).	Використання елементів одягу та взуття різного ступеня складності. Користування предметами різного призначення

Додаток 3
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у зарубіжних виданнях, що входять до наукометричних баз даних:

1. Romenska T. Interdisciplinary discourse in research of social and domestic skills among preschool children with infantile cerebral paralysis. Klaipėdos universitetas, Klaipėda University. TILTAI. 2017. №3(78). P. 51–61 Mode of access <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/1671/pdf>

Статті у вітчизняних фахових виданнях, що входять до наукометричних баз даних:

2. Роменська Т. Г. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2015. №5 (2). С. 261–273.

3. Роменська Т. Г. Особливості формування соціально-побутових навичок у дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2016. №3. С. 175–182.

4. Роменська Т. Г. Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. № 9 (2). С. 153–167.

5. Роменська Т. Г. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 73–85.

Статті у наукових фахових виданнях України

6. Роменська Т. Г. Формування мотиваційного компонента предметної діяльності в дітей третього року життя з дитячим церебральним паралічем засобами кондуктивної педагогіки. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: 2014. №35. С.104–109.

7. Роменська Т.Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. №9 С.106 –116.

8. Роменська Т. Г. Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. № 1 (52). С.252–260.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Статті та тези апробаційного характеру

9. Роменська Т. Г. Форми та методи обміну досвідом педагогічної роботи серед спеціалістів-реабілітологів України. Психологічні проблеми соціалізації

особистості з особливими потребами: Зб. доп. наук. практ. конф. (м. Миколаїв, 3 грудня 2008 р.). Миколаїв, 2009. С. 47–52.

10. Роменська Т. Г. Деонтологічні взаємини у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки: Тези Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Миколаїв, 25 березня 2016 р.). Миколаїв, 2016. С. 63–68.

11. Роменська Т. Г. Розвивальне середовище для формування предметно-практичної компетенції в дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 16 травня 2016 р.). Одеса, 2016. С.101–103.

12. Роменская Т. Г. Роль социально-бытовых навыков в социализации дошкольников с детским церебральным параличом. Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. Ереван, 2 октября 2015 г.). Ереван, 2015. С. 319–325.

13. Роменська Т. Г. Методи та прийоми формування мотиваційного компонента предметно-практичної діяльності в дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Розвиток мотиваційного компонента в дітей з особливими потребами: Матеріали науково-методичного семінару (м. Херсон, 27 листопада 2014 р.). Херсон, 2015. С. 22–27.

14. Роменська Т. Г. Міждисциплінарний підхід до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика: Зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної on-line конференції (м. Київ, 9-10 червня 2015 р.). Київ, 2015. С. 43–46.

15. Роменська Т. Г. Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем у світлі програм розвитку. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Зб. тез доп. конгр. (м. Вінниця, 27-28 жовтня 2016 р.). Вінниця, 2016. С.297–299.

16. Роменська Т. Г. Реабілітаційні технології у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса, 2016. С.101–105.

17. Роменська Т. Г. Методичні аспекти діагностики соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Актуальні дослідження в соціальній сфері: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конф. (м. Одеса, 17 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 145–149.

Методичні посібники

18. Роменська Т. Г., Панич Г. М. Праця в природі – невід’ємна складова реабілітаційного процесу. Методичний посібник для фахівців-реабілітологів та батьків дітей з інвалідністю. Миколаїв, 2012. С. 1–26; 35–108.

19. Роменська Т. Г. Організаційне та методичне забезпечення процесу впровадження Кондуктивної педагогіки в практику діяльності Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Методичний посібник. Миколаїв, 2017. 129 с.

20. Роменська Т. Г. Формування навичок самообслуговування в дітей-інвалідів дошкільного віку (роздягання й одягання). Методичний посібник для фахівців-реабілітологів та батьків дітей з інвалідністю. Миколаїв, 2009. 63 с.

21. Роменська Т. Г. Проведення реабілітаційних занять із використанням віршів та малих жанрів фольклору. Методичні рекомендації. Миколаїв, 2008. 35 с.

22. Роменська Т. Г. Рекомендації щодо застосування реабілітаційних методик у роботі центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Методичний посібник / за заг. ред. Г.М. Тазарачевої. Миколаїв: ДК СРДІ, 2013. С. 39–41, 139–144, 154–159, 200–205, 369–373.

ДОДАТОК И

Список відомостей про апробацію результатів дисертації

Міжнародні науково-практичні заходи

1. II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології» (Україна, м. Київ, 13-14 листопада 2014 р.). Доповідь: «Навчально-дидактичне забезпечення формування предметно-практичної компетенції в дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем»;

2. IX Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку». (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 25-26 березня 2015 р.). Доповідь: «Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект»;

3. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми інклюзивної освіти» (Єреван, 1-2 жовтня 2015 р.). Доповідь: «Роль соціально-побутових навичок у соціалізації дошкільників із дитячим церебральним паралічем»;

4. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Україна, м. Одеса, 16 травня 2016 р.). Доповідь: «Розвивальне середовище для формування предметно-практичної компетенції в дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем»;

5. IX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Україна, м. Одеса, 17 травня 2017 р.). Доповідь: «Методичні аспекти діагностики соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем»;

6. III Загально-польська науково-освітня конференція Персоналізована медицина «GENOM-CZtOWIEK-SWI AT-ZAGROZENIA» (м. Люблін, 23-25 листопада 2016 р.). Доповідь: «Interdisciplinary discourse in research of social and domestic skills among preschool children with infantile cerebral paralysis»;

7. XI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Україна, Кам'янець-Подільський, 25-26 квітня 2017 р.). Доповідь: «Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження»;

8. VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Україна, м. Одеса, 17 листопада 2016 р.). Доповідь: «Реабілітаційні технології у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем»;

9. X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2018 р.). Доповідь: «Особливості діагностування мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем».

10. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та

реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Україна, м. Вінниця, 27-28 жовтня 2016 р.). Доповідь: «Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем»

Всеукраїнські науково-практичні заходи

11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика». (Україна, м. Київ, 9-10 червня 2015 р.). Доповідь: «Міждисциплінарний підхід до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем»;

12. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Педагогічна деонтологія як проблема сучасної спеціальної педагогіки» (Україна, м. Миколаїв, 25 березня 2016 р.). Доповідь: «Деонтологічні взаємини у формуванні соціально-побутових навичок дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем»;

Регіональні науково-практичні заходи

13. Регіональна науково-практична конференція «Психологічні проблеми соціалізації особистості з особливими потребами» (Україна, м. Миколаїв, 3 грудня 2008 р.). Доповідь: «Форми та методи обміну досвідом педагогічної роботи серед спеціалістів-реабілітологів України»;

14. Науково-методичний семінар: «Порушення мотиваційного компонента сприйняття, пам'яті, мислення та підконтрольності поведінки» (Україна, м. Херсон, 27 листопада 2014 р.). Доповідь: «Методи та прийоми формування мотиваційного компонента предметно-практичної діяльності дошкільників із ДЦП».