



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

**Формирование и коррекция социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного  
возраста с нарушением интеллекта**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»**

Проверка на объем заимствований

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

(рекомендована / не рекомендована)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 201\_\_

Зав. кафедрой ОТиДО \_\_\_\_\_.

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

\_\_\_\_\_  
(подпись)

**Выполнил (а):**

студент (ка) ЗФ-309-170-3-1Кст группы

(номер)

Жусупова Инеш Туребековна

**Научный руководитель:**

Доктор медицинских наук, профессор

ученая степень, должность

Антипанова Надежда Анатольевна

Фамилия И.О.

Челябинск 2017

## ВВЕДЕНИЕ

Интеграция в общество детей с нарушениями интеллекта не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не всегда в состоянии адекватно воспринять социальные нормы и требования. Психологическая поддержка и педагогическая работа, как правило, в определенном возрасте - основное, в чем нуждаются дети и подростки, отстающие в развитии.

Одним из направлений современного специального образования является квалифицированная психолого - педагогическая помощь детям с умственной отсталостью. Существенным аспектом является раннее формирование у данной категории детей социально-бытовых навыков, направленных на самообслуживание и способствующих их адаптации.

Специальная коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми, развивающая социально-бытовые навыки – залог того, что они становятся способными к выполнению определенных социальных функций. Развитие социальных навыков поэтому напрямую связано с социальной реабилитацией детей в среде.

В теории коррекционной педагогики и психолого-педагогической практике не существует универсальных методов исследования развития социально-бытовых навыков у умственно отсталых детей. Критерии определения степени их развития у таких детей очень гибкие и зависят не только от возраста ребенка, но и от характера заболевания.

Интеллектуальная недостаточность наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка, обязательно означает значительное ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества.

Критерий «значительные трудности в процессе социализации и социальной адаптации» выделяется в качестве общих для всех многообразных патологических состояний, определяемых термином «умственная отсталость».

Успешность социальной адаптации у детей с умственной отсталостью определяется не только количеством сформированных у них знаний, умений и навыков, но и способностью адекватно применять их в разнообразных жизненных ситуациях.

Противоречие между жизненными реалиями настоящего времени и социальными качествами выпускников специальной (коррекционной) школы определяет огромную значимость проблемы— поиска путей и средств, обеспечивающих эффективность социализации умственно отсталых учащихся.

Дети с особенностями развития испытывают особые трудности при овладении навыками самообслуживания (умением самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, общегигиеническими навыками). Нарушения двигательного и психического развития при ДЦП, трудности, которые испытывают дети в повседневной практической жизни, гиперопека со стороны родителей – все это снижает мотивацию к овладению навыками самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Несформированность мотивации к самообслуживанию может стать причиной бездеятельного образа жизни, фактором, тормозящим дальнейшее овладение трудовыми и профессиональными навыками.

При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с особенностями развития целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Занятия по социальной адаптации для детей с особенностями в развитии является средством формирования умений и навыков по самостоятельному обслуживанию своих потребностей. В процессе данных занятий у них

вырабатываются практические умения и навыки, необходимые для их повседневной жизни.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного восприятия, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Формирование навыков самообслуживания у детей с особенностями развития является для них самих и их родителей жизненной необходимостью, что делает тему актуальной для её рассмотрения.

Теоретическая основа работы: исследования таких авторов, как Выготский Л.С., Рубинштейн С.Я., Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Конева Е.В., Чугунова Т.Б., Солондаев В.К., Зарин А, Логинова Е.Т., Щербакова А.М., Москаленко Н.В., Сементайн Н.А., Белопольская Н.Л., Сухарева Г.Е., Певзнер М.С., Лебединский К.С.

Вопросы социальной адаптации детей с нарушениями развития изучались такими исследователями, как Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Конева Е.В., Чугунова Т.Б., Солондаев В.К., Зарин А, Логинова Е.Т., Щарбакова А.М., Москаленко Н.В., Сементайн Н.А.

Ряд авторов говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненные планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., 2001; Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998)

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в работе воспитателей и психологов в специальных дошкольных учреждениях.

- Вышеизложенное позволяет констатировать противоречие между современными требованиями общества к использованию навыков социально-бытового характера детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью и низким уровнем их сформированности у этих лиц, а так же существующей необходимостью формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и неразработанностью педагогической технологии, направленной на формирование социально-бытовых навыков в процессе коррекционно-развивающего обучения.

Необходимость решения выявленного противоречия обусловила актуальность настоящего исследования.

В связи с актуальностью рабочей гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что улучшение в показателях сформированности социально бытовых навыков для детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью возможно при использовании в коррекционном процессе лего - технологий.

**Объект исследования** - процесс формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений VIII вида.

**Предмет исследования** – дефектологические технологии формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в работе дефектолога

**Цель исследования** - научное обоснование, разработка и апробация **дефектологических технологий** формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений VIII вида.

### **Цель определила следующие задачи исследования:**

1. Провести обзор специальной научной литературы по теме исследования
2. Изучить, апробировать и оценить эффективность диагностических методов оценки уровня развития социально - бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
3. Разработать, апробировать и научно обосновать эффективность коррекции нарушений в формировании социально - бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта с использованием лого технологий;

### **Методологической основой** исследования являются:

- положение о единстве сознания и деятельности как один из аспектов деятельностного подхода в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов);
- учение о поэтапном формировании умственных действий у детей при нормальном и отклоняющемся развитии (П.Я. Гальперин, Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Н.П. Павлова) и поэтапном овладении двигательными действиями (Ю.З. Носиков, В.В. Черняев, М.А. Шлемип, В.П. Шлыков);
- положение о единстве диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия);
- принцип коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.);
- современные концепции обучения и воспитания данной категории детей с особыми образовательными потребностями (Л.Б. Баряева, Л.М. Бгажаноква, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, С.Г. Ералиева, А.А. Катаева, В.И. Липакова, В.И. Лубовский, А.Р. Маллер, И.С. Смирнова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Л. М. Шипицына, Г.В. Дикого и др.).

• **Методы исследования:**

- **теоретические** - анализ специальных литературных источников по проблеме научного исследования, конкретизация отдельных понятий и определений в соответствии с темой нашего исследования, моделирование условий, направленных на формирование социально-бытовых навыков;

- **эмпирические** - анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

- **методы обработки полученных результатов** - качественный и количественный анализ, математическая статистика с использованием непараметрических критериев и критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона.

- 

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

- в ходе экспериментального исследования нашли научное обоснование методики диагностики социально-бытовых навыков и представлений о себе и об окружающем мире у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

- научно обоснована эффективность использование лего-технологии в работе дефектолога при коррекции нарушений социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, расширяющая возможности дефектологической коррекции отклонений у детей заявленной категории как в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения, так и в условиях семейного воспитания.

**Теоретическая значимость исследования:**

расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях развития детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в процессе

формирования социально-бытовых навыков; эти сведения уточняют научные представления об условиях их обучения и воспитания;

- расширены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о возможных методах, формах и приемах диагностики и коррекции процесса формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

#### **Практическая значимость работы:**

разработана и апробирована педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

- представлены диагностические критерии и выделены уровни форсированности социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

- выявлены, обоснованы и определены этапы и направления, содержание и формы организации коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

- материалы диссертационного исследования могут быть использованы специалистами коррекционно-образовательных учреждений при определении содержания, форм и методов работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; при чтении дисциплин, раскрывающих особенности психического развития и деятельности детей с выраженной умственной отсталостью. Материалы работы могут быть полезны при знакомстве студентов с особенностями воспитательно-образовательной работы в специальных дошкольных учреждениях VIII вида.

#### **- Достоверность и обоснованность результатов исследования**

- обеспечивалась применением теоретических методов научного познания, выбором методов исследования, отвечающих объекту, предмету,



цели и задачам работы, применением количественных и качественных методов обработки результатов и их анализа, личным участием автора на всех этапах экспериментальной работы в качестве педагога-дефектолога.

**База исследования:** КГУ «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями».

**Структура работы:** работа включает введение, первую главу с теоретическим обзором проблемы исследования, вторая глава, включающая описание исследования и его результатов, заключения и списка литературы. Для лучшего восприятия результатов исследования представлен графический материал в виде таблиц - , рисунков - .

# **Глава 1. ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ: ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

## **1.1. Описание умственной отсталости: причины, статистика**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе [1].

Нарушения интеллекта и умственная отсталость обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Умственная отсталость – стойкое снижение познавательной деятельности ребенка вследствие органического поражения ЦНС.

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, моторики, личности в целом.

Основную часть детей с умственной отсталостью составляют дети-олигофрены.

Олигофрения (малоумие) – это форма умственной отсталости, которая возникает до развития речи у ребенка.

Это группа различных по происхождению и течению болезненных состояний, которые проявляются в общем недоразвитии психики вследствие

наследственно обусловленной неполноценности мозга или органического поражения его на ранних этапах онтогенеза (внутриутробно или в первые 3 года жизни).

Дети практически здоровы, но при этом наблюдается стойкое недоразвитие психики, которое проявляется не только в отставании от нормы, но и в глубоком ее своеобразии.

Олигофрены способны к развитию, но оно осуществляется замедленно, атипично (нетипично, отклонено от обычной нормы).

#### **Причины олигофрении:**

- а) инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные: краснуха, свинка, корь, ветряная оспа, грипп, Боткина);
- б) паразитарные заболевания (токсоплазмоз);
- в) родовые травмы, асфиксии;
- г) патологическая наследственность (венерические заболевания или умственная отсталость родителей, микроцефалия);
- д) нарушения хромосомного набора (болезнь Дауна, синдром Кляйнфельтера, Шерешевского-Тернера);
- е) нарушения эндокринной системы (сахарный диабет, фенилкетонурия);
- ж) несовместимость матери и плода по резус-фактору;
- з) алкоголизм и курение матери;
- и) интоксикация лекарственными препаратами – некоторыми антибиотиками, рядом нейролептических и противосудорожных препаратов, гормонами, плодоизгоняющими средствами.

В период после родов умственная отсталость может быть вызвана нейроинфекциями – менингитом, менингоэнцефалитом, параинфекционным энцефалитом[[ссылка](#)].

Реже ее причиной могут стать черепно-мозговые травмы, интоксикации. Все эти факторы воздействуют на нервную систему в период ее закладки, формирования, интенсивной дифференциации (деления клеток и тканей) и

миелинизации (формирования костного мозга и нервных волокон), т.е. во время родов, в первые месяцы и годы жизни[ссылка]..

Помимо олигофрении, умственная отсталость включает в себя и состояние деменции, что означает стойкий ущерб или прогрессирующий распад уже развитого до определенной степени интеллекта, памяти, критики, эмоционально-волевой сферы в результате органического поражения головного мозга. Деменция возникает после 3-х лет[ссылка]..

Деменция может возникнуть вследствие шизофрении, эпилепсии, черепно-мозговых травм, менингоэнцефалита, заболеваний обмена веществ[ссылка]..

Более или менее выраженная деменция сопровождает такое прогрессирующее заболевание как мукополисахаридоз. Это наследственное заболевание, связанное с аномалиями хромосом, и выражающееся в нерасщеплении мукополисахаридозов (крахмал в хлебе и картофеле) из-за нехватки ферментов. Недостаток глюкозы приводит к недостаточному питанию мозга[ссылка]..

Другим таким заболеванием является нейролипидоз – утрата нейронами своих функций из-за нарушения обмена веществ в миелиновой оболочке по причине нехватки ферментов. Это также хромосомное заболевание[ссылка]..

### **Отличия олигофрении и деменции:**

1. При деменции интеллектуальная недостаточность возникает на более поздних этапах жизни (после развития речи), т.е. после 3-х лет, когда большая часть мозговых структур уже сформирована, и психика ребенка уже достигла определенного уровня развития. Т.е. распад психики при деменции прогрессирует после некоторого периода нормального развития ребенка.

2. Олигофрения отличается от деменции непрогрессивным, стабильным (прогредиентным) характером интеллектуальной недостаточности. Т.е. проявившись в детстве, в дальнейшем олигофрения не прогрессирует. Полностью развитие ребенка не тормозится, хотя его темп и существенно замедлен. Отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Развитие

ребенка-олигофрена подчиняется тем же закономерностям, что и развитие здоровых детей.

3. Структура интеллектуальной недостаточности при деменции отличается неравномерностью различных познавательных функций в отличие от олигофрении. Наряду с выраженными нарушениями в одних областях мозга может наблюдаться большая или меньшая сохранность других его отделов.

Для олигофрении характерно тотальное недоразвитие всех нервно-психических функций – моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоций, произвольных форм поведения, абстрактного мышления. В раннем возрасте (до 3-х лет) разграничить олигофрению и деменцию очень сложно, т.к. любые повреждения мозга, приводящие к распаду и утрате ранее приобретенных психических функций, обязательно сопровождаются отставанием психического развития в целом. Поэтому интеллектуальный дефект, вызванный прогрессирующими органическими заболеваниями мозга, эпилепсией, шизофренией, начавшимися в первые годы жизни, имеет сложную структуру, включает как отдельные черты деменции, так и олигофрении (олигофренический плюс) [[ссылка](#)].

Деменция проявляется в виде утраты поздно приобретенных навыков.

Если деменция возникает в 3 года, то,

-прежде всего, теряется речь, пропадают навыки опрятности, самообслуживания.

-Затем могут утрачиваться и ранее приобретенные навыки (ходьба, чувство привязанности к близким).

-Характерным признаком начала деменции становится появление нецеленаправленного (полевого) поведения, общая двигательная расторможенность, аффективная возбудимость, не критичность, немотивированно повышенный фон настроения.

При начале заболевания в старшем дошкольном возрасте наиболее выражено искажение игровой деятельности. Игра становится стереотипной,

однообразной. Если деменция начинается в младшем школьном возрасте, то довольно долго наблюдается сохранная речь и учебные навыки. Но зато резко снижается интеллектуальная работоспособность и учебная деятельность в целом, изменяется поведение[[ссылка](#)].

При поражении головного мозга в школьном возрасте выявляется контраст между наличием знаний и навыков, приобретенных до заболевания, и его познавательными возможностями, которые обнаруживаются во время обследования. Обращает на себя внимание фонетически, грамматически и синтаксически правильная речь с удовлетворительным запасом слов, владение рядом бытовых и школьных навыков, техника чтения и письма, т.е. запас некоторых знаний, усвоенных в школе. Наряду с преобладанием элементарных, предметно-конкретных суждений можно услышать полноценные обобщения, отражающие уровень интеллектуального развития ребенка до заболевания. Но ущерб, нанесенный заболеванием, не только препятствует приобретению новых знаний, но и лишает ребенка возможности использовать приобретенные ранее сведения[[ссылка](#)].

Продуктивность мышления снижается и в связи с неустойчивостью, трудностью концентрации внимания, ухудшением памяти, повышенной истощаемостью. Интеллектуальное снижение почти всегда сочетается с выраженными аффективными расстройствами и снижением психической активности. Степень и темп деградации личности обычно опережает интеллектуальное снижение. С течением времени круг интересов все более суживается, стимулы деятельности угасают. Сохраняется лишь стремление к удовлетворению элементарных потребностей, но иногда и оно ослабевает и остается только апатическое состояние[[ссылка](#)].

Различают следующие виды деменции[[ссылка](#)].:

1. **резидуальную органическую деменцию**, когда нарушения интеллекта представляют собой остаточные явления поражения головного мозга, и

2. **прогрессирующую органическую деменцию**, вызванную текущим органическим патологическим процессом в головном мозге. При второй явления интеллектуального распада постоянно нарастают.

**Основу УО (умственной отсталости) составляет ряд анатомических изменений головного мозга:**

-малые размеры головного мозга,

-недоразвитие отдельных его частей (чаще лобных).

-отклонение от нормы размеров и числа извилин (утолщенные и малочисленные извилины или слишком мелкие, резко извитые).

-нарушение строения коры больших полушарий головного мозга – уменьшение корковых слоев, неправильное расположение нейронов по слоям, их малочисленность.

-слабое развитие ассоциативных волокон.

-утолщение оболочек мозга, сращение оболочки с мозговой тканью, образовании склеротических очагов, атрофии нейронов.

**Аномалиям мозга часто сопутствуют аномалии строения черепа:**

-микроцефалия (уменьшенный размер),

-башенный череп,

-раннее заращение швов и др.

**Имеются пороки развития других органов:**

-врожденные пороки сердца,

-сужение мочеточника,

-аномалии желез внутренней секреции.

**Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций [2].**

Недоразвитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных

функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать.

Моторная недостаточность у различных групп данной категории детей проявляется по-разному. При олигофрении тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У глубоко отсталых детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя [3].

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий учащихся активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой[[ссылка](#)].

Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения[[ссылка](#)].

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность



обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными[ссылка]..

Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети также не могут [4].

С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Воспитанники не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала[ссылка]..

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием.

Познание психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности умственно отсталых детей позволило бы решать многие важнейшие вопросы коррекции их развития. Некоторые исследователи

пытаются вскрыть эти причины и делают определенные теоретические выводы. В исследовании интеллектуальной сферы умственно отсталых детей, кроме того, что констатируется низкий уровень умственного развития этих детей, подчеркивается также «резкое понижение психического тонуса», «негативизм, ускользание от внешних раздражений, невнимательность, психическая пассивность». Эти черты «непринятия задачи» отмечаются в исследованиях Н.И. Волохова, И.М. Соловьева, А.Н. Граборова[ссылка]..

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь. Они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остается ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [5].

Обнаружено, что память умственно отсталых детей отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке[ссылка]..

Особенности личности умственно отсталых детей описаны в клинико-психологических и экспериментально-психологических работах М.С. Певзнера, Г.Е. Сухарева и других исследователей. По их мнению, типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Многие из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

Показатели распространенности умственной отсталости среди детского населения, как указывал В.В. Ковалев (1995), особенно зависят от диагностической системы, возраста ребенка, источника получения помощи. Его точка зрения подтверждалась исследованиями других авторов. Например, используя в качестве основного критерия IQ, были получены более высокие показатели распространенности данного заболевания у детей, чем при всестороннем изучении адаптационных и психологических оценок (King B.N. с соавт., 2009).

Показатели заболеваемости и распространенности умственной отсталости исследовались в разных странах и в последующие годы, о чем свидетельствуют многочисленные литературные данные. Д.Н. Исаев (2003), ссылаясь на материалы ВОЗ, относящиеся к середине XX века, приводит данные о распространенности умственной отсталости среди населения всех возрастов 1—3 %. По данным литературы, около 2,5—7,5 % американцев всех возрастов могут страдать умственной отсталостью (Grossman S.A. с соавт., 2000). При этом большинство исследователей приводит цифру

распространенности умственной отсталости среди населения Америки—3,0 % (Zigler E., Hodapp R., 1986). В США общая заболеваемость, по данным 1996 года, была 9,1/1000 (Maulik P.K., Harbour C.K., 2011)

В СССР эпидемиологическое исследование в нескольких городах обнаружило от 4,89 до 2,38 «олигофренов» на 1000 населения (Гольдовская Т. И., Тимофеева А. И., 1970).

В 1997 году А. А. Чуркин приводит цифры распространенности в России — 608,1 на 100 000 (0,6%) и заболеваемости — 0,39%. Количество лиц с умственной отсталостью постоянно растет. Так, с 1991 по 1995 год произошло их увеличение в абсолютных цифрах на 17,2% и в интенсивных — на 14,7%. В основном этот рост происходил за счет наименее легких форм (на 23,7% и на 23,8% соответственно).

В населении наибольшее число составляют легко умственно отсталые субъекты — 0,7-1,2%, согласно К. Gustavson (1977), и 2,1% — по результатам М. Rutter (1970). По данным А. А. Чуркина (1997), в нашей стране их не более 0,47%.

Среди всего контингента умственно отсталых лиц число легко умственно отсталых, по разным данным, колеблется от 68,9% до 88,9%. Процент умеренно, тяжело и глубоко отсталых индивидов в населении — 0,39%–0,28% (Rutter M., 1970; Gustavson K., 1977). В СССР в 60-70-х годах было — от 11,1% до 31,1% (Гольдовская Т. И., 1970), а в 90-х годах 0,13% (Чуркин А. А., 1997).

За период с 1991 до 2000 года число впервые выявленных умственно отсталых детей и подростков возросло с 77,6 до 139,8 на 100 тыс. населения, т. е. увеличилось на 80,2%. Амбулаторный контингент умственно отсталых детей и подростков за это же время увеличился на 18,1% (Гурович И. Я., Волошин В. М., Голланд В. Б., 2002).

В Швеции процент распространенности находится в диапазоне 0,3–0,7 % (Zigler E., Hodapp R., 1986). А в Ирландии—от 0,4 % до 0,6 % населения в

возрасте 20–29 лет (из исследования были исключены люди с IQ ниже 50) (Mallon J.R. с соавт., 1991). Н. Beange, J.E. Taplin (1996) сообщают, что по данным об оказании помощи, в Австралии умственная отсталость среди людей в возрасте 20–25 лет составляет 3,3/1000.

В СССР эпидемиологическое исследование, проведенное в 70-х годах XX века одновременно в нескольких городах, выявило от 2,38 до 5,89 умственно отсталых на 1000 населения (Гольдовская Т.И., Тимофеева А.И., 1970). А.А. Чуркин (1997) приводит цифры распространенности умственной отсталости в России—608,1 на 100 тыс. (0,6 %) и заболеваемость—0,39 %. Его последующее исследование показало рост количества лиц с умственной отсталостью. Так, с 1991 по 1995 год произошло увеличение в абсолютных цифрах на 17,2 % и в интенсивных на 14,7 %. В основном этот рост происходил за счет наименее легких форм (на 23,7 % и 23,8 % соответственно). В 2005 году показатель общей заболеваемости составил 694,1/100000, а в 2006 году—686,6/100000 (Чуркин А.А., 2007). В то время как среди взрослого населения показатели варьируют от 3 до 6 на 1000, у детей они составляют 3–14 на 1000.

Распространенность умственной отсталости среди детей до 15 лет, изучаемая в 15 зарубежных странах, оказалась на уровне 4 % (Б.Д. Петраков с соавт., 1996). Z. Stein с соавт. (1987) с помощью простого перечня вопросов, обозначающих клинические изменения, установили, что распространенность умственной отсталости среди детей 3–9 лет в восьми развивающихся странах (включая такие густонаселенные страны, как Индия, Бразилия, Бангладеш и Пакистан) варьируется от 9 на 1000 на Филиппинах до 156 на 1000 в Бангладеш (Maulik P.H., Harbour C.K., 2011). Индийский ученый R.K. Satarathy с соавт. (1985) приводит данные об 1,0 % среди всей детской популяции (использовались шкалы Бене-Симона).

По данным об оказании помощи было установлено, что распространенность умственной отсталости среди детей 6–15 лет в Австралии

составляет 14,3/1000 (Leonard H. с соавт., 2003). В Китае среди детей от 0–4 лет—7,8/1000 (Zuo Q.H. с соавт., 1986), а среди детей в возрасте от 0–6 лет—9,3/1000 (Xie Z.H. с соавт., 2008). В Норвегии показатель распространенности умственной отсталости—6,2/1000 (Stromme P. с соавт., 1998), в Финляндии—5,6/1000 для легких форм умственной отсталости и 6,3/1000 для умеренной и тяжелой формы (Rantakallo P. с соавт., 1986). В США распространенность умственной отсталости среди детей 10-летнего возраста, по данным С.С. Murphy (1995), составляет 12/1000. По другим данным в США распространенность данного заболевания среди детей различных регионов страны находится в диапазоне 0,3–3,1 %, а в среднем по стране составляет 1,1 % (King B.H. с соавт., 2009). В то же время популяционное исследование в Атланте, использующее в качестве критерия диагностики только IQ, показало, что распространенность умственной отсталости среди детей 3–10 лет—0,9 % (Boyle C.A. с соавт., 1996). Научно-исследовательский и учебный центр по жизни в обществе и Институт интеграции США в 2000 году сообщили о распространенности данной патологии среди детей 0–5 лет—0,45 %, 6–17 лет—2,0 % (Maulik P.K., Harbour S.K., 2011).

## **1.2. Социально – бытовые навыки: определение, виды**

Последние десятилетия внесли в жизнь общества множество перемен. Произошла смена приоритетов и в задачах коррекционной школы. На первое место выходит задача социальной адаптации умственно отсталого подростка. Социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды путём усвоения и принятия целей, ценностей, норм, правил и способов поведения, принятых в обществе. Социально - бытовые навыки - это совокупность специфических навыков, присваиваемые обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. Понимается комплекс знаний и

умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. Для совершенствования системы обучения с 1981 г. в учебный план вспомогательной школы был введен предмет «Социально-бытовая ориентировка» как специальный вид коррекционных занятий, имеющих практическую направленность.

В обучении выделяется два направления: • Первое из них включает формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь в условиях школы- интерната. 3 • Другое направление связано с достижением более отдаленной цели — овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни. Особенности формирования:

1. Работа по формированию социально-бытовых навыков осуществима путем целенаправленной работы в этом направлении. Целенаправленное обучение для умственно отсталых подростков значимо, так как в силу особенностей своего развития им затруднительно самостоятельное приобретение необходимых знаний и умений.

2. Формирование того или иного блока социально-бытовых навыков у подростков должно представлять собой не эпизодические мероприятия, а целенаправленную систему работы, вначале имеющую своей целью полноценное восприятие подростком необходимых сведений, правильное формирование действий, приемов, операций, затем – разнообразное их закрепление и регулярное применение на практике. Таким образом, система работы должна быть направлена на получение подростком конкретных результатов в освоении необходимых ему в жизни социально-бытовых знаний и умений.

3. Эти результаты могут быть различны у разных учеников, их осведомленность и умелость в каждой области различна. Но педагогические усилия не должны быть направлены на получение одинаковых результатов у

всех учащихся. Педагогическая работа имеет своей целью достижение каждым умственно отсталым подростком максимально возможного формирования социально-бытовых навыков.

4. Ориентируясь на достижение конкретных результатов в подготовленности воспитанников необходимо четко планировать работу. При этом применение методов и приемов обучения не должно быть формальным, направленным лишь на реализацию положения о необходимости разнообразия и смены видов деятельности. Отбор методов должен быть обоснованным и осуществляться с учетом задач данного этапа обучения, их сочетание должно быть логичным, целостным, необходимо учитывать социально-бытовой опыт каждого подростка, уровень его развития, индивидуальные особенности и возможности, т. е. осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход .

5. Четкости планирования педагогической работы способствует развернутый анализ содержания формирования навыков, а также педагогическая диагностика, т. е. целенаправленный контроль за динамикой усвоения подростками социально-бытовых навыков.

6. Для успешного усвоения учебного материала важно сделать его максимально наглядным: использовать различные средства наглядности (натуральные предметы, изображения, фотографии, схемы, карты-планы, макеты, муляжи, игрушки); формировать широкий круг представлений в процессе экскурсий; осуществлять наблюдения за реальными объектами, жизненными ситуациями, оценивать действия людей в этих ситуациях, а также моделировать эти ситуации на занятиях[[ссылка](#)].

7. Необходимым условием успешности обучения является их активная деятельность в процессе восприятия и усвоения материала. Активность подростков на занятиях предусматривает: обследование изучаемых предметов, осуществляемое на полисенсорной основе; оперирование предметами, игрушками, картинками; составление схем, планов; различные игры



(дидактические, сюжетно-ролевые, режиссерские); выполнение разнообразных упражнений, практических работ; рисование, конструирование, многократное применение новых слов, фраз.

8. Важнейшим условием успешности обучения является обеспечение понимания ими учебного материала, его осмысление. Большое внимание следует уделять четкому, доступному объяснению формируемых действий, поступков, сравнению правильных и не правильных способов действий их результатов.

9. Основой эффективности процесса усвоения подростками социально-бытовых навыков является их общее развитие. Средством повышения уровня развития подростков с интеллектуальной недостаточностью служат коррекция и компенсация недостатков его развития. В познавательной деятельности коррекция направлена на развитие умений подростками выделять главное в получаемой информации, анализировать, сравнивать, обобщать, связывать новый материал с ранее усвоенным. Главная коррекционная задача – формирование общетрудовых интеллектуальных умений: умения ориентироваться в условиях предстоящей деятельности, анализировать ее, планировать необходимые действия, осуществлять самоконтроль.

10. Деятельность должна быть положительно мотивирована, подросток должен испытывать чувство удовлетворения при ее совершении. Это обеспечивается, во-первых, формированием у него отношения к этой деятельности (трудовым процессам, поведению, общению) как к важной в его жизни, лично значимой для него (для его здоровья, внешнего вида, настроения и т. д.) и, следовательно, необходимой для исполнения. При формировании положительного отношения к определенному виду деятельности следует эмоционально, контрастно выразить свое отношение к разным поступкам, поведению и взаимоотношениям людей, к разным по внешнему виду вещам (положительное, радостное – к чистым, опрятным и

негативное, нетерпимое – к грязным, неухоженным). Отношение к деятельности во многом зависит от того, достигает ли подросток успеха в этой деятельности, находится ли при ее выполнении в ситуации успеха, чувствует ли себя «умелым».

Поэтому формируемые у ребенка знания, умения и навыки должны быть ему доступны. В процессе формирования социально-бытовых навыков у подростков с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет отбор и сочетание различных методов и приемов, которые определяются характером познавательного материала, дидактическими и коррекционными задачами, уровнем общего развития и социально-бытовой подготовленности подростков, их возможностями.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ

С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА Юшкина О.П. Волгоградский

государственный социально-педагогический университет Волгоград, Россия

FORMATION SOCIAL SKILLS IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL

DISABILITIE Yushkina O.P. Volgograd state socio-pedagogical university

Volgograd, Russia

Под **социально-бытовой ориентировкой (СБО)** подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных **социально-бытовых ситуациях**. В своем общем смысле **социально-бытовая ориентировка** предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной деятельности.

В обучении выделяется два направления.

- Первое из них включает **формирование у детей тех навыков**, которые необходимы в повседневной жизни. Одновременно **формируются навыки обращения с различными предметами быта, формирования навыков культуры поведения в быту («физической независимости»**, связанной с

выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью).

- Другое направление связано с достижением более отдаленной цели — овладение теми знаниями и умениями, которые **потребуется** детям в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя ознакомление детей со сферой **социально-бытовой** деятельности человека (службами, учреждениями и организациями, воспитание культуры поведения в школе, в семье, в общественных местах, **формирование навыков общения**.

Классификация **социально-бытовых** навыков представлена в исследованиях Куцаковой Л. В. и Логиновой В. И. Они выделяют:

1. Навыки по уходу за собой:

Умение надеть рубашку, штанишки, застегивать пуговицы, кнопки, вешать одежду, мыть лицо, шею, уши, вытирать нос платком, чистить зубы, причесывать волосы, пользоваться уборной.

2. Навыки, относящиеся к питанию:

Умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, есть ложкой, пить из чашки и т. д.

3. Элементарные движения:

Умение вытереть ноги при входе, сесть на стул, подниматься по лестнице и т. д.

4. Навыки, относящиеся к ручному труду:

Умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, сшить для куклы, стирать для куклы и т. д.

5. Уход за помещением:

Умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, постлать постель, зажечь лампу, плиту, выключить свет.

Специальные задачи **социально-бытовой ориентации**:

- Обучать этике поведения;

- Развивать гигиенические навыки; умение правильно умываться и мыть руки, чистить зубы, пользоваться салфетками (полотенцем, туалетной бумагой)
- Развивать умение работать, подчиняться общим требованиям;
- Активизировать познавательный интерес;
- Развивать коммуникативные навыки; учить детей вежливому **обращению** со сверстниками и со взрослыми в ролевых играх и коммуникативных тренингах и бытовых - ситуациях.
- **Формировать** навыки самообслуживания, позитивные качества личности;

#### Заключение

В воспитании **дошкольников** большое место занимает развитие **социально-бытовых навыков**, связанных с самообслуживанием, соблюдением правил гигиены, поддержанием порядка в групповой комнате и на участке. Этот труд, как никакой другой, дает возможность воспитать у детей аккуратность, желание поддерживать чистоту и порядок. **Особое** место в системе воспитания детей занимает **дошкольное учреждение**, целью деятельности которого является развитие детей. Существуют различные методы **формирования социально-бытовых навыков** у детей **дошкольного возраста**, выбор которых осуществляется в соответствии с **особенностями ребенка**, с конкретными условиями и т. д. Овладение данными навыками **способствует** развитию необходимых умений для **социализации человека**, для **формирования самостоятельности**, независимости в бытовом отношении, что, безусловно, является и фактором личностного развития.

<http://www.maam.ru/detskijsad/-formirovanie-socialno-bytovaja-orientirovki-u-doshkolnikov-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami.html>

Подробно рассмотреть социально-бытовые навыки поможет данная классификация[2]:

*1. Навыки по уходу за собой:*

Умение надеть рубашку, штанишки, застегивать пуговицы, кнопки, вешать одежду, мыть лицо, шею, уши, вытирать нос платком, чистить зубы, причесывать волосы, пользоваться уборной.

*2. Навыки, относящиеся к питанию:*

Умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, есть ложкой, пить из чашки и т.д.

*3. Элементарные движения:*

Умение вытереть ноги при входе, сесть на стул, подниматься по лестнице и т.д.

*4. Навыки, относящиеся к ручному труду:*

Умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, сшить для куклы, стирать для куклы и т.д.

*5. Уход за помещением:*

Умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, постлать постель, зажечь лампу, плиту, выключить свет.

Развитию всех вышеизложенных социально-бытовых навыков способствует создание группы нового образца - группы социально-бытовой ориентации, которая даёт возможность прививать детям навыки бытового труда.

*Специальные задачи социально-бытовой ориентации:*

1. Обучать детей этике поведения во время приема пищи, при общении с людьми

2. Учить детей сервировать стол сначала с помощью воспитателя, а затем самостоятельно, убирать посуду после приема пищи

3. Учить детей мыть посуду под контролем воспитателя

4. Обучить детей отдельным операциям при уборке помещения (вытирание пыли, чистка ковра пылесосом)

5. Научить пользоваться бытовыми приборами: магнитофоном, пылесосом

6. Учить детей уходу за комнатными растениями (правильный полив).

7. Развивать гигиенические навыки: умение правильно умываться и мыть руки, чистить зубы, пользоваться салфетками (полотенцем), туалетной бумагой
8. Содержать в порядке свою одежду и обувь
9. Развивать умение работать, учить подчиняться общим требованиям, выполнять словесные инструкции педагога
10. Активизировать познавательный интерес
11. Обучать детей сюжетно-ролевым играм. Учить детей играть по правилам
12. Активизировать речь через практическую деятельность, обогащать словарь детей, развивать связную речь
13. Развивать коммуникативные навыки: учить детей вежливому обращению со сверстниками и со взрослыми в ролевых играх и коммуникативных тренингах и бытовых - ситуациях. Учить детей правильно воспринимать и различать эмоции, мимику, жесты человека: радость, горе, гнев, недовольство, удивление
14. Совершенствовать мелкую моторику, координацию движений руки и глаза.
15. Развивать внимание, зрительную, слуховую и механическую память (разучивание стихов)
16. Совершенствовать мелкую моторику, координацию движений руки и глаза.
17. Развивать внимание, зрительную, слуховую и механическую память (разучивание стихов)
18. Совершенствовать мелкую моторику, координацию движений руки и глаза.
19. Развивать внимание, зрительную, слуховую и механическую память. (разучивание стихов)
20. Развивать наглядно - действенное мышление

21. Развивать элементарные математические представления: счет до 5, знание основных цветов, геометрических фигур(круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), понятия: много, мало, большие - маленькие, большой - маленький, средний, длинный - короткий. Учить различать и называть времена года, время суток: утро, день, вечер, ночь

22. Развивать элементарные навыки конструирования из строительного материала и бумаги по подражанию и наглядно-заданному образцу.

23. Развивать общую моторику в подвижных играх и специальных упражнениях с использованием элементов логоритмики.

### **1.3. Особенности социализации детей с умственной отсталостью**

Социально-бытовая ориентировка умственно отсталых детей существенно затруднена в силу неполноценности их познавательной деятельности, обусловленной тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся сверстников, социальное развитие которых происходит в значительной мере непроизвольно и спонтанно, умственно отсталые дети не в состоянии самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач. В контексте формирования личности умственно отсталого ребенка социализация возможна лишь при условии целенаправленного обучения и воспитания, обеспечивающих их подготовку к самостоятельной жизни.

Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации приспособленности к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, характерных для данного

общества, что возможно при достаточном уровне знаний об этом обществе и сформированности умений достойного существования в нем.

Именно эти задачи решают коррекционные занятия по социально -бытовой ориентировке, нацеленные на улучшение качества жизни ребенка в условиях дома - интерната и за его пределами. Для каждой личности оптимальным уровнем адаптированности считается максимальный уровень возможностей - физических, психических, социальных.

Социально - бытовая ориентировка - это одно из направлений социальной адаптации. Интегрированный процесс, включающий в себя прежде всего формирование и развитие социально - значимых качеств личности человека, подготовку его к выполнению бытовых умений и навыков, обеспечивающих достаточно комфортный уровень жизни. Социально-бытовая ориентировка включает в себя овладение навыками гигиены и самообслуживания, привитие умений принимать пищу и обращаться с одеждой.

На основе овладения предметными действиями у детей в норме уже на втором году жизни возникает, а на третьем становится ведущей предметная деятельность. Как и всякая ведущая деятельность, она способствует психическому развитию ребенка в целом - развитию моторики, восприятия, мышления, речи.

Не все предметные действия одинаково влияют на развитие ребенка. Наибольшее влияние на развитие восприятия и мышления, а затем и речи ребенка оказывают так называемые соотносящие и орудийные действия. Соотносящие действия - такие действия с предметами, в которых ребенок должен привести один предмет в соответствие с другим или одну часть предмета в соответствие с другой, опираясь на какие - либо признаки, свойства предметов. Например, чтобы закрыть коробочку, нужно подобрать к ней крышку по величине и по форме. При этом развиваются восприятие и



мышление. На таком принципе соотносящих действий основаны все известные нам дидактические игрушки.

Орудийные действия - это действия, в процессе которых один предмет - орудие употребляется для воздействия на другие предметы. Орудия позволяют выполнять такие действия, преобразования которые без них были бы невозможны (ложка, вилка, карандаш, сачок, молоток, топор, нож, ножницы, иголка и т.п.). При использовании орудия действия руки ребенка подчиняются логике его применения, в самом устройстве которого зафиксирован общественно выработанный способ его употребления. Если свойства предметов, с которыми ребенок манипулирует или совершает соотносящие действия, он познает на личном опыте, то способ употребления орудий должен быть усвоен от взрослого. Овладение орудийными действиями связано с учетом не только свойств, но и отношений предметов, что чрезвычайно важно для развития ребенка, приобщая его к жизни в социальной среде.

В период становления предметной деятельности у нормально развивающихся детей наблюдается не только интерес к внешнему виду каждого предмета, но и желание выяснить его назначение и способ употребления (ориентировка типа «Что можно им делать?»). Поэтому дети этого возраста начинают длительно манипулировать с каждым предметом, который попадает им в руки. У них возникает на этой почве интерес к названиям самих предметов и действий, которые можно с ними производить. У детей раннего возраста с нарушениями интеллекта предметная деятельность не формируется. Некоторые из них не проявляют интереса к предметам, в том числе к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет не только ориентировки типа «Что с этим можно делать?», но и более простой ориентировки «Что это?». В других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое его использование, но в действительности ребенок, производя

эти действия, совсем не учитывает свойства и назначения предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями. [7]

Неадекватными действиями называются такие действия, которые противоречат логике употребления предмета, вступая в конфликт с ролью предмета в предметном мире. Например, когда ребенок надевает на стержень пирамидки вначале колпачок, а затем пытается нанизывать колечки; стучит куклой по столу; в маленький гараж пытается засунуть большую машинку и т.п. - значит, он совершает неадекватные действия. В данном случае отсутствует познавательно - ориентировочная деятельность и эти действия не способствуют развитию ребенка.

Наличие неадекватных действий - характерная черта ребенка с нарушениями интеллекта. Их действия с предметами представляют собой манипуляции, которые сходны с манипуляциями более мелких детей в норме, но перемежаются неадекватными действиями, которые не характерны при нормальном развитии.

Для детей с нарушениями интеллекта дошкольного возраста оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. Однако все эти проявления скорее как тенденция развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины умственно - отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение

слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Развитие восприятия детей с нарушениями интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, Дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. [2]

Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку.

У детей с нарушениями интеллекта развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время

занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда когда нужно найти определенный предмет в помещении.

Таким образом, для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленным темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Дети с нарушениями интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения восприятия, представляет собой весьма неоднородный контингент. [11]

Для олигофрении специфичны двигательные нарушения апраксиоподобного характера, которые в большей мере, чем паретические расстройства, затрудняют бытовую и трудовую деятельность.

Коррекция психомоторных расстройств детей с нарушениями интеллекта должна основываться на особенностях их двигательной патологии. В патогенезе двигательной недостаточности при олигофрении следует учитывать нейродинамические нарушения, вызывающие очаги патологического торможения центральной нервной системы. Плохая автоматизация двигательных навыков, недостаточная их осознаваемость могут быть объяснены частично неоптимальной возбудимостью коры головного мозга. Поэтому и коррекции моторных нарушений определенная роль

отводится лекарственной терапии, особенно медиаторам нервной системы. Применение медиаторов целесообразно даже при отсутствии паретических и дистонических явлений.

Принято строить коррекционную работу с детьми с нарушениями интеллекта с учетом выделения двух групп: возбудимых детей и заторможенных (К.К. Фольц, 1955). Двигательное беспокойство, нетерпеливость, отвлекаемость, эмоциональная возбудимость и неустойчивость составляет клиническую характеристику возбудимых.

Заторможенные дети отличаются вялостью, адинамичностью, бедностью движений. Эти особенности поведения, обусловленные корково-подкорковыми взаимоотношениями, не отображают в полной мере специфические психомоторные нарушения.

Для правильного построения работы по коррекции психомоторики необходимо вычленив структуру поражения, а затем формировать плохо развитые или отсутствующие «контингенты движений» (М.А. Берштейн) того или иного церебрального уровня.

Коррекцию двигательных функций детей с нарушениями интеллекта, особенно имбецилов, следует строить с опорой на более сохранные нижележащие церебральные уровни. Движения, относящиеся к деятельности этих уровней организации движений, имеют малую степень произвольности, вследствие чего обучение по показу, подражательное обучение, без использования подробной словесной инструкции приводит к большему эффекту. Однако сформированные таким путем навыки могут воспроизводиться только в выработанном стереотипе из-за недостаточной обобщенности и опосредованное™ движений.

Всем, кто наблюдал детей, больных олигофренией, знакома характеристика их психомоторики. За такими детьми закрепился термин «моторно неловкий», термин, который охватывает в целом их облик - с

нарушенной осанкой, отсутствием пластичности, эмоциональной выразительности, несоразмерными, плохо координированными движениями.

Все, кто пытался обучить этих детей каким - либо навыкам, знают, насколько труден, длителен, а часто и безрезультатен этот процесс. Иногда не удается научить ребенка правильно держать ложку, прыгать через веревку, но вдруг этот же ребенок поражает способностью к сложным ритмическим танцам или ловкостью в бросании мяча.

Картина двигательных нарушений больных олигофренией сложна, мозаична и очень разнообразна. Порой ее проявления выглядят парадоксально. Наблюдая длительное время больных олигофренией и изучая их моторные нарушения, мы пришли к выводу, что обычными клиническими методиками невозможно раскрыть механизмы нарушений моторики олигофренов.

Для олигофрении специфичны двигательные нарушения апраксоподобного характера, которые в большей мере, чем паретические расстройства, затрудняют бытовую и трудовую деятельность. Коррекция психомоторных расстройств детей с нарушениями в развитии должна основываться на особенностях их двигательной патологии. В патогенезе двигательной недостаточности при олигофрении следует учитывать нейродинамические нарушения, вызывающие очаги патологического торможения центральной нервной системы. Плохая автоматизация двигательных навыков, недостаточная их осознаваемость могут быть объяснены частично неоптимальной возбудимостью коры головного мозга.

Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации приспособленности к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, характерных для данного общества, что возможно при достаточном уровне знаний об этом обществе и сформированности умений достойного существования в нем.

Именно эти задачи решают коррекционные занятия по социально -бытовой ориентировке, нацеленные на улучшение качества жизни ребенка в условиях дома - интерната и за его пределами. Для каждой личности оптимальным уровнем адаптированности считается максимальный уровень возможностей - физических, психических, социальных.

Социально - бытовая ориентировка - это одно из направлений социальной адаптации. Интегрированный процесс, включающий в себя прежде всего формирование и развитие социально - значимых качеств личности человека, подготовку его к выполнению бытовых умений и навыков, обеспечивающих достаточно комфортный уровень жизни. Социально-бытовая ориентировка включает в себя овладение навыками гигиены и самообслуживания, привитие умений принимать пищу и обращаться с одеждой.

На основе овладения предметными действиями у детей в норме уже на втором году жизни возникает, а на третьем становится ведущей предметная деятельность. Как и всякая ведущая деятельность, она способствует психическому развитию ребенка в целом - развитию моторики, восприятия, мышления, речи.

Не все предметные действия одинаково влияют на развитие ребенка. Наибольшее влияние на развитие восприятия и мышления, а затем и речи ребенка оказывают так называемые соотносящие и орудийные действия. Соотносящие действия - такие действия с предметами, в которых ребенок должен привести один предмет в соответствие с другим или одну часть предмета в соответствие с другой, опираясь на какие - либо признаки, свойства предметов. Например, чтобы закрыть коробочку, нужно подобрать к ней крышку по величине и по форме. При этом развиваются восприятие и мышление. На таком принципе соотносящих действий основаны все известные нам дидактические игрушки.

Неадекватными действиями называются такие действия, которые противоречат логике употребления предмета, вступая в конфликт с ролью предмета в предметном мире. Например, когда ребенок надевает на стержень пирамидки вначале колпачок, а затем пытается нанизывать колечки; стучит куклой по столу; в маленький гараж пытается засунуть большую машинку и т.п. - значит, он совершает неадекватные действия. В данном случае отсутствует познавательно - ориентировочная деятельность и эти действия не способствуют развитию ребенка.

Развитие восприятия детей с нарушениями интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, Дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. [2]

Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку.

У детей с нарушениями интеллекта развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими,



расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда когда нужно найти определенный предмет в помещении.

Таким образом, для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленным темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Дети с нарушениями интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения восприятия, представляет собой весьма неоднородный контингент. [11]

Для олигофрении специфичны двигательные нарушения апраксиоподобного характера, которые в большей мере, чем паретические расстройства, затрудняют бытовую и трудовую деятельность.

Коррекция психомоторных расстройств детей с нарушениями интеллекта должна основываться на особенностях их двигательной патологии. В патогенезе двигательной недостаточности при олигофрении следует

учитывать нейродинамические нарушения, вызывающие очаги патологического торможения центральной нервной системы. Плохая автоматизация двигательных навыков, недостаточная их осознаваемость могут быть объяснены частично неоптимальной возбудимостью коры головного мозга. Поэтому и коррекции моторных нарушений определенная роль отводится лекарственной терапии, особенно медиаторам нервной системы. Применение медиаторов целесообразно даже при отсутствии паретических и дистонических явлений.

Принято строить коррекционную работу с детьми с нарушениями интеллекта с учетом выделения двух групп: возбудимых детей и заторможенных (К.К. Фольц, 1955). Двигательное беспокойство, нетерпеливость, отвлекаемость, эмоциональная возбудимость и неустойчивость составляет клиническую характеристику возбудимых.

Заторможенные дети отличаются вялостью, адинамичностью, бедностью движений. Эти особенности поведения, обусловленные корково-подкорковыми взаимоотношениями, не отображают в полной мере специфические психомоторные нарушения.

Для правильного построения работы по коррекции психомоторики необходимо вычлнить структуру поражения, а затем формировать плохо развитые или отсутствующие «контингенты движений» (М.А. Берштейн) того или иного церебрального уровня.

Коррекцию двигательных функций детей с нарушениями интеллекта, особенно имбецилов, следует строить с опорой на более сохранные нижележащие церебральные уровни. Движения, относящиеся к деятельности этих уровней организации движений, имеют малую степень произвольности, вследствие чего обучение по показу, подражательное обучение, без использования подробной словесной инструкции приводит к большему эффекту. Однако сформированные таким путем навыки могут

воспроизводиться только в выработанном стереотипе из - за недостаточной обобщенности и опосредованное движений.

Направленное формирование социально-бытовой компетентности детей осуществляется в рамках такого учебного предмета, как социально-бытовая ориентировка - СБО.

Курс социально-бытовой ориентировки в коррекционной школе VIII вида направлен на практическую подготовку учащихся с ограниченными возможностями здоровья к решению различных жизненных задач и учитывает, что большая часть детей не имеет, соответствующей современным социальным нормам модели для подражания, так как многие учащиеся живут в условиях школы - интерната (дети-сироты) или в неблагополучных и малообеспеченных семьях.

Одной из основных целей специального образования умственно отсталых учащихся является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе. Достижение такой цели обеспечивает вся система коррекционной учебно-воспитательной работы школы. Один из важнейший элементов этой системы — занятия по СБО, и от того, в какой мере методика и организационные формы занятий соответствуют поставленной цели, зависит успех подготовки учащихся к жизни.

На уроках социально-бытовой ориентировки применяются знания по русскому языку. Это чтение инструкций, справочной литературы, заполнение квитанций, бланков, запись рецептов, составление памяток, текстов телеграмм, заявлений. Без математики невозможно отмерить необходимое количество жидкости, сосчитать стоимость покупки, приготовить блюдо по рецепту, рассчитать бюджет, оплатить коммунальные услуги. Знания, полученные на уроках естествознания, необходимы для определения температуры воды при стирке, при приготовлении ванны, проветривании помещений, при уходе за комнатными растениями, обучении навыкам личной гигиены. Тесная связь и с уроками труда.

Социально-бытовая ориентировка учащихся имеет свое логическое продолжение в системе внеклассной работы. Только комплексная совместная деятельность учителя и воспитателя позволит достичь желаемых результатов. Воспитатель осуществляет закрепление полученных на занятиях знаний и умений в процессе практической работы, формирует на их основе прочные навыки. Например, при прохождении раздела «Жилище» учитель обучает детей правилам уборки квартиры, а воспитатель, организовав деятельность учащихся по самообслуживанию, повторяет с ними эти правила, следит за ходом уборки и т. п.

Учитывая ограниченные возможности умственно отсталых детей к обучению, считается целесообразным, давать небольшой объем знаний, а материал многократно повторять и постоянно закреплять. Этим же обусловлено и дублирование материала программы в последующем обучении детей. Предполагается повторение из года в год разделов программы, но при этом их содержание будет насыщаться новым, более сложным материалом. Опираясь на материалы из методических пособий и рекомендации различных авторов ( , , , ), желательно использовать разнообразные формы и методы обучения в работе по социально-бытовой подготовке умственно отсталых детей. Хотелось бы упомянуть о формах и методах применяемых на занятиях по СБО, которые являются не только основными при социально-бытовой подготовке детей, но и наиболее эффективными в работе с данным контингентом.

Как уже доказано многочисленными исследованиями, развитие умственно-отсталых детей, обеспечивается лишь тогда, когда их обучение строится на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами. Поэтому при усвоении материала на занятиях по социально-бытовой ориентировке главной опорой детям служат наглядные средства обучения. Одним из ведущих методов является демонстрация и активные действия с демонстрируемым объектом. На занятиях целесообразно

использовать различного вида наглядность: натуральные предметы (например, одежда, посуда, продукты); реальные объекты (например, помещения, учреждения); муляжи, игрушки; изображения (предметные, сюжетные); практический показ действий.

Большое место в системе методов формирования социально-бытовых знаний и умений отводится экскурсиям. В планировании предусмотрены как вводные экскурсии, так текущие и итоговые. Ознакомительные экскурсии позволяют детям получить представление о назначении учреждения (магазин, почта и т. д.), о действиях работающих там людей и посетителей. Текущие экскурсии направлены на конкретизацию и закрепление изученного материала, а итоговые – проводятся как практическое занятие (например, покупка в магазине, отправление письма на почте). Ценность этого метода заключается в том, что дети в реальных, естественных условиях наблюдают за объектами окружающего мира, уточняют и расширяют свои представления о них, закрепляют знания и умения, сформированные на занятиях, учатся общаться с незнакомыми людьми, т. е. в процессе экскурсий формируется и обогащается социальный опыт детей.

Так же на практике применяется один из основных методов обучения социально-бытовой ориентировке – моделирование реальных ситуаций, то есть воссоздание тех или иных бытовых ситуаций, с которыми сталкиваются люди в реальной жизни. Моделирование реальных ситуаций используется при изучении многих тем, например: «Знакомство», «Поведение в общественных местах», «Покупка» и т. д. Сюжеты ситуаций берутся из реальной жизни, но обязательно в соответствии с уровнем знаний, опыта детей и их возможностями.

Метод моделирования реальных ситуаций является не только одним из самых эффективных, но и самым сложным методом обучения детей с нарушением интеллекта. Трудности возникают из-за неумения учащихся выступать в роли актеров, их неуверенности в себе, невозможности детей

самостоятельно продумывать и анализировать ситуацию, из-за их эмоциональных и поведенческих особенностей. К тому же ребенку с интеллектуальной недостаточностью сложно с первого раза понять и правильно оценить необходимость тех или иных действий, поступков. Поэтому воспитанников необходимо последовательно обучать участию в моделировании ситуации.

Формирование навыка общественного поведения начинается с показа положительного действия с предварительным и попутным разъяснением его смысла. При этом педагог сам демонстрирует какую-либо ситуацию, взяв на себя ту социальную роль, которой хочет научить детей (например, покупатель в магазине). Затем педагог вместе с детьми разыгрывают ситуацию, в ходе которой помощь со стороны взрослого постепенно уменьшается, а самостоятельность детей возрастает. При проигрывании ситуации необходимо руководить детьми и следить, чтобы они верно передавали последовательность действий, правильно произносили фразы.

Проигрывая различные сюжеты, дети тем самым получают определенные представления, знания, практический опыт поведения в различных жизненных ситуациях и общения с окружающими людьми.

Решая вопросы подготовки детей с проблемами умственного и физического развития к моменту выпуска из школы, мы считаем, что организация их социально-бытовой ориентировки — это только начало пути в большую взрослую жизнь. Необходимо развивать у молодых людей интерес к тем жизненным ситуациям, с которыми им предстоит встретиться и которые им придется решать, а это невозможно без оснащения их определенным багажом знаний и умений, необходимых для первоначальной успешной интеграции в социум. В заключение хотелось бы подчеркнуть, что знания и умения, полученные детьми на занятиях по социально-бытовой ориентировке, обязательно должны закрепляться в непосредственной практической деятельности детей, их повседневной жизни. А для этого необходимо

проводить как можно больше целевых прогулок, экскурсий и практических занятий. Только таким путем у детей с нарушением интеллекта будут вырабатываться необходимые нормы поведения и общения, позволяющие им приспособиться к окружающей жизни.

<http://pandia.ru/text/80/146/5942.php> Докладчик: 2012-2013 г.

## **Глава 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО – БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Определение методического инструментария исследования и проведения констатирующего эксперимента**

Вопросы, касающиеся особенностей формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной умственной отсталостью, являются весьма актуальными в связи с тем, что они не достаточно широко освещены в специальной психолого - педагогической литературе, требуют современного обоснования и осуществление исследований в данной области, которые крайне необходимы для практического решения этой социально важной проблемы.

Социально-бытовая адаптация в нашем исследовании рассматривается как включенность личности в окружающую среду и овладение социально-бытовой деятельностью, имеющей ярко выраженную бытовую и социальную направленность. Поэтому в основу нашего исследования положена методика педагогической диагностики.

К бытовой компетенции мы отнесли владение навыками личной гигиены, навыками одевания/раздевания, самообслуживания за столом и хозяйственно- бытовыми навыками. А к социальной компетенции – владение навыками межличностного взаимодействия на бытовом уровне, навыками ориентировки в социальном окружении, навыками и умениями организации досуга.

*Цель констатирующего эксперимента* – выявить уровень сформированности социально-бытовой компетентности младших школьников с умеренной умственной отсталостью.



*Задачи констатирующего эксперимента:*

1. Определить и апробировать диагностический инструментарий для изучения социально-бытовой компетентности младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

2. Выявить уровень сформированности социально – бытовых навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

3. Определить группы детей по уровню сформированности у них социально – бытовых навыков.

Самообслуживание является основой для освоения трудовых навыков, способствует развитию у детей с умеренной умственной отсталостью активности, добросовестности, организованности, ответственности. Усвоение бытовых навыков, связанных с жизнью в коллективе, облегчает соблюдение установленного режима, организацию всего быта детского дома, а также жизни воспитанников после их выхода из специального заведения. Самообслуживание способствует расширению кругозора детей, приобретению ими элементарных знаний по гигиене и санитарии.

В эксперименте принимали участие 20 учащихся вторых классов специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями. Наше исследование предполагало работу с детьми с умеренной степенью умственной отсталости – F 71.

С целью изучения сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью нами был проведен констатирующий эксперимент, который включал в себя опрос, беседы, наблюдения за детьми в ходе повседневной деятельности и специально созданных ситуаций. Наблюдения на этом этапе исследования проводились во время учебной и внеклассной деятельности учеников. Определение уровней сформированности социально-бытовых навыков осуществлялось по специальной карте наблюдений, которая была составлена и адаптирована на методики «Социограмма», рекомендованной Л.М. Шипицыной для оценки

уровня развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, Методика «Карта наблюдений» предложенной Ч. Осгудом, Диагностические исследования по «Карте наблюдений» Т. Д.Зинкевич-Евстигнеева, Л. А.Нисневич.

Система вопросов опросника соответствовала возможностям детей с данным диагнозом, включала в себя 6 блоков:

- 1) Навыки личной гигиены
- 2) Навыки раздевания/одевания
- 3) Навыки ориентировки в социальном окружении
- 4) Коммуникативные действия
- 5) Мелкая моторика
- 6) Навыки удовлетворения естественных потребностей

Каждый блок включал в себя

Ответы на вопросы мы получали путем бесед с воспитанниками (касались знаний частей тела, средств гигиены, видов одежды и последовательности одевания, элементарных правил безопасности, поведения в общественных местах, денежных знаков и т.п.), наблюдений за самостоятельной деятельностью детей в быту (на занятиях по социально-бытовой ориентировке, режимных моментов), бесед с воспитателями, создание соответствующих ситуаций в повседневной деятельности. Обращалось внимание на умение детей аккуратно кушать, одеваться, соблюдение правил личной гигиены, на понимание воспитанниками инструкций, умение их выполнять, пользование бытовыми приборами, ориентирование в денежных знаках, навыки выполнения несложной работы в быту. Представим карту наблюдений используемую для диагностика социально – бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью.

## «Карта наблюдений»

для определения уровня сформированности социально-бытовых навыков у  
младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Ребенок \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

БЛОКИ	Оценка результатов			
	Навык сформирован	Навык частично сформирован, незначительная помощь взрослого	Навык частично сформирован, значительная помощь взрослого	Навык не сформирован
	Высокий 7-10 баллов	Средний 4-6 баллов	Ниже среднего 1-3 балла	Низкий 0
<b>1 блок Навыки личной гигиены</b>				
1	Моет руки			
2	Расчесывается			
3	Открывает кран			
4	Закрывает кран			
5	Просится в туалет			
<b>2 блок Навыки раздевания/одевания</b>				
1	Надевать штаны/юбку			
2	Надевать футболку			
3	Надевать куртку			
4	Застегивать молнию на куртке			
5	Расстегивать молнию на куртке			
6	Надевать ботинки			
7	Снимать штаны/юбку			
8	Снимать футболку			
9	Снимать куртку			
10	Снимать ботинки			
11	Убирать одежду в шкаф			
<b>3 блок Навыки ориентировки в социальном окружении</b>				
1	Называет ФИО			
2	Домашний адрес, дату своего рождения, сколько полных лет			
3	Называет школу, класс в котором учится			
4	Называет имена родителей			
5	Знает профессии			
<b>4 блок Коммуникативные действия</b>				
1	Владеет общепринятым и правилами организации контакта (организационные действия)			
2	Правильно воспринимает информация			
3	Имеет достаточный словарь, для того что бы оформить фразу			

5 блок Мелкая моторика				
1	Простая пальчиковая гимнастика (согнули, разогнули пальчики, сжали в кулачок, потрясли)			
2	Пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением			
3	Сгибает бумагу по образцу			
4	Завязывает узелки, бантики			
6 блок Навыки удовлетворения естественных потребностей				
1	По теме «Части тела»: Покази, где руки (ноги, пальчики, рот). В случае, если ребенок соотносил, то дополнительно спрашивалось правая рука (нога), левая рука (нога).			
2	По теме «Одежда и обувь»: Покази, где футболка (брюки, ботинки, сандали).			
3	По теме «Посуда»: Покази, где чашка (ложка, тарелка, салфетка)			
4	По теме «Мебель»: Покази, где стол (стул, шкаф).			
5	По теме «Предметы, необходимые для блока навыков удовлетворения естественных потребностей»: Покази, где мыло (полотенце, горшок).			

Для оценки результатов мы использовали специально разработанную уровневую шкалу:

I уровень - высокий 7-10 баллов.

Социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно могут выполнять все операции по блокам «навыков приема пищи», «навыков удовлетворения естественных потребностей», «навыков пользования одеждой и обувью».

II уровень - средний 4-6 баллов.

Сами социально-бытовые навыки сформированы, то есть дети выполняли все действия самостоятельно, но при этом при выполнении отдельных операций нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых. Например: намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.

III уровень – ниже среднего 1-3 баллов.

Социально-бытовые навыки находятся на стадии формирования, при этом дети нуждаются в значительной помощи взрослого. Дети сотрудничают со взрослым, выполнение навыка проходит в партнерстве со взрослым, осуществляемое «рука в руку» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием к действию. А также в эту группу входят дети, которые при осуществлении того или иного навыка делают попытки помочь взрослому (например, снять или надеть отдельные части одежды, прилагают усилия, чтобы держать столовые приборы, сидят на горшках, если их высаживают, и т.д.)

IV уровень- низкий 0 баллов.

Социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят как дети, которые при выполнении навыка с взрослым не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать с взрослым при выполнении того или иного навыка, т.е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за ними.

Например, при кормлении сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава. Все дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут.

На данном этапе эксперимента мы проводили первичную диагностику, так же на этапе нами были определены контрольная и экспериментальная группы, результаты по группам представлены на рисунках 1,2-4 (рис.1;2-6). Подробное описание расчетов представлено в таблицах 1;2 (см.Приложение 1)

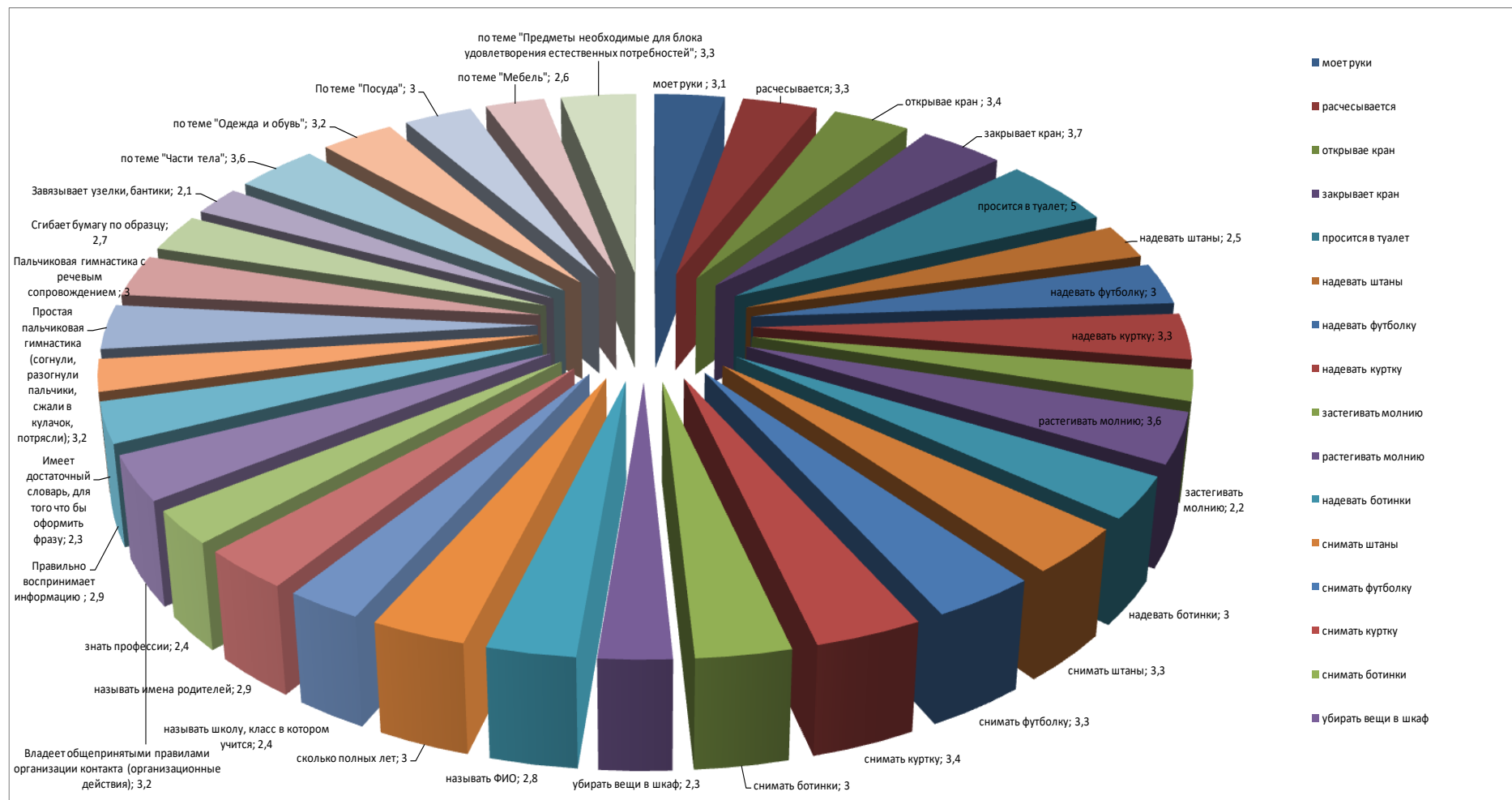


Рис.1 - Результаты сформированности социально – бытовых навыков контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента, %

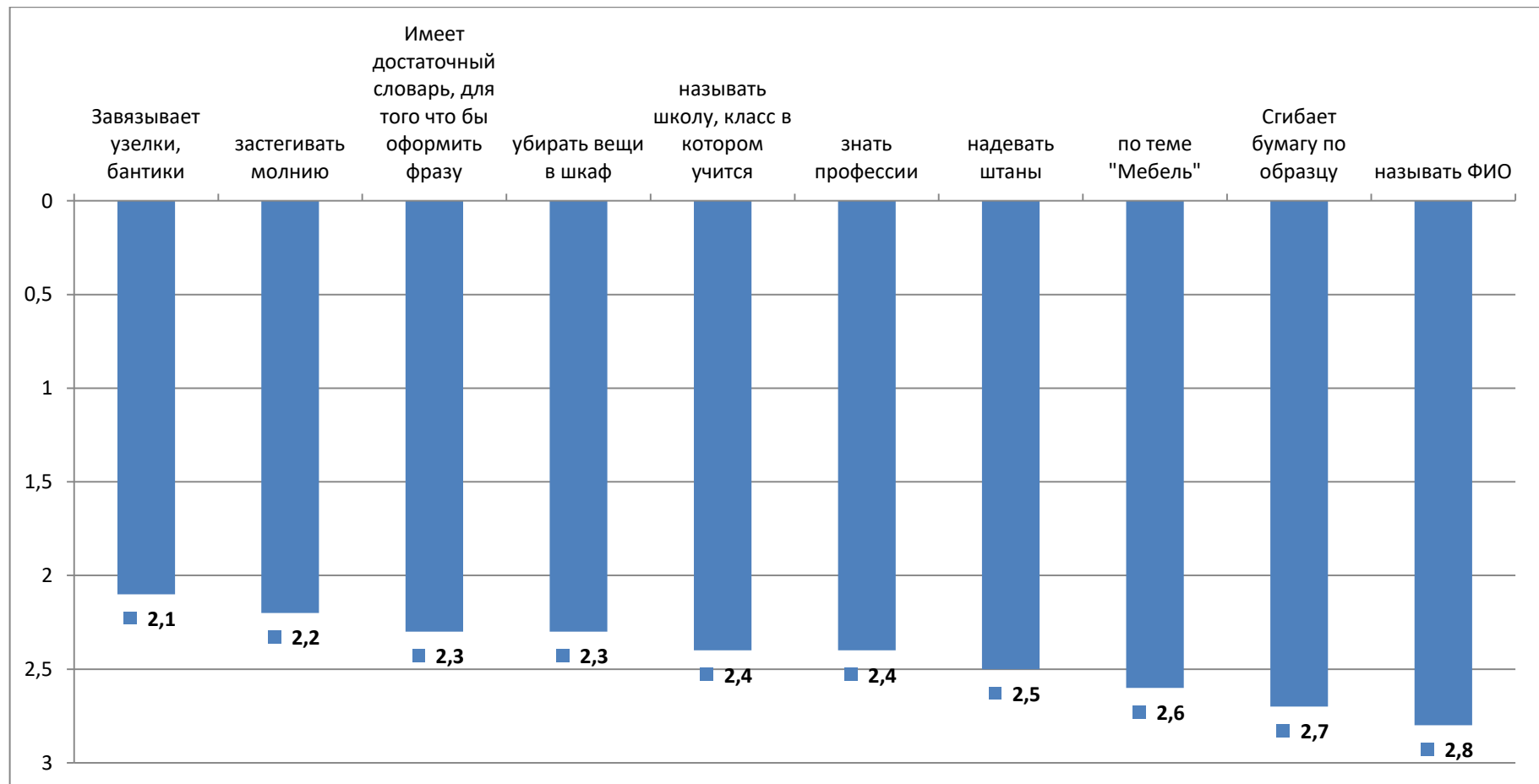


Рис.2 – Структура приоритетных социально – бытовых навыков контрольной группы, %



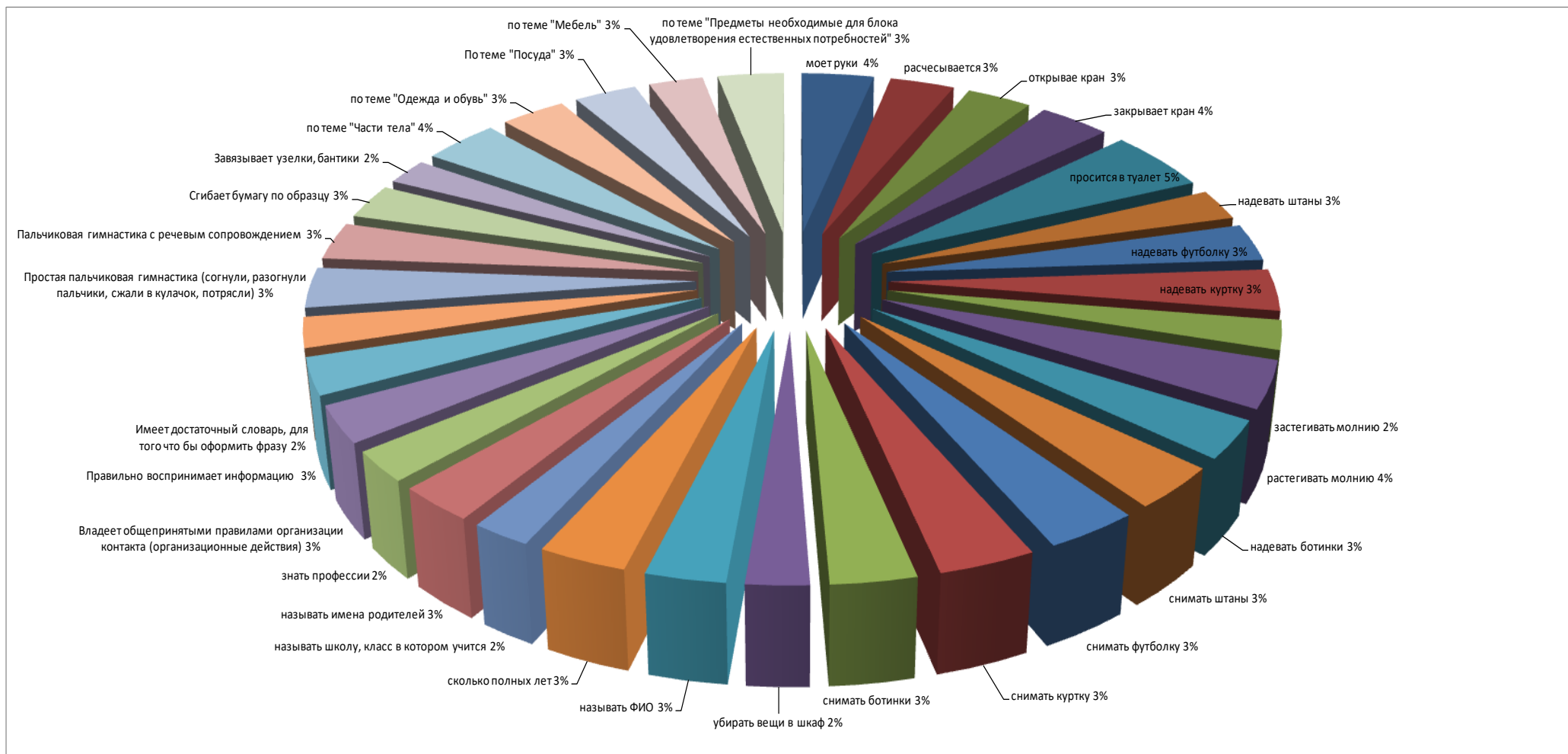


Рис.3 - Результаты сформированности социально – бытовых навыков экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента, %

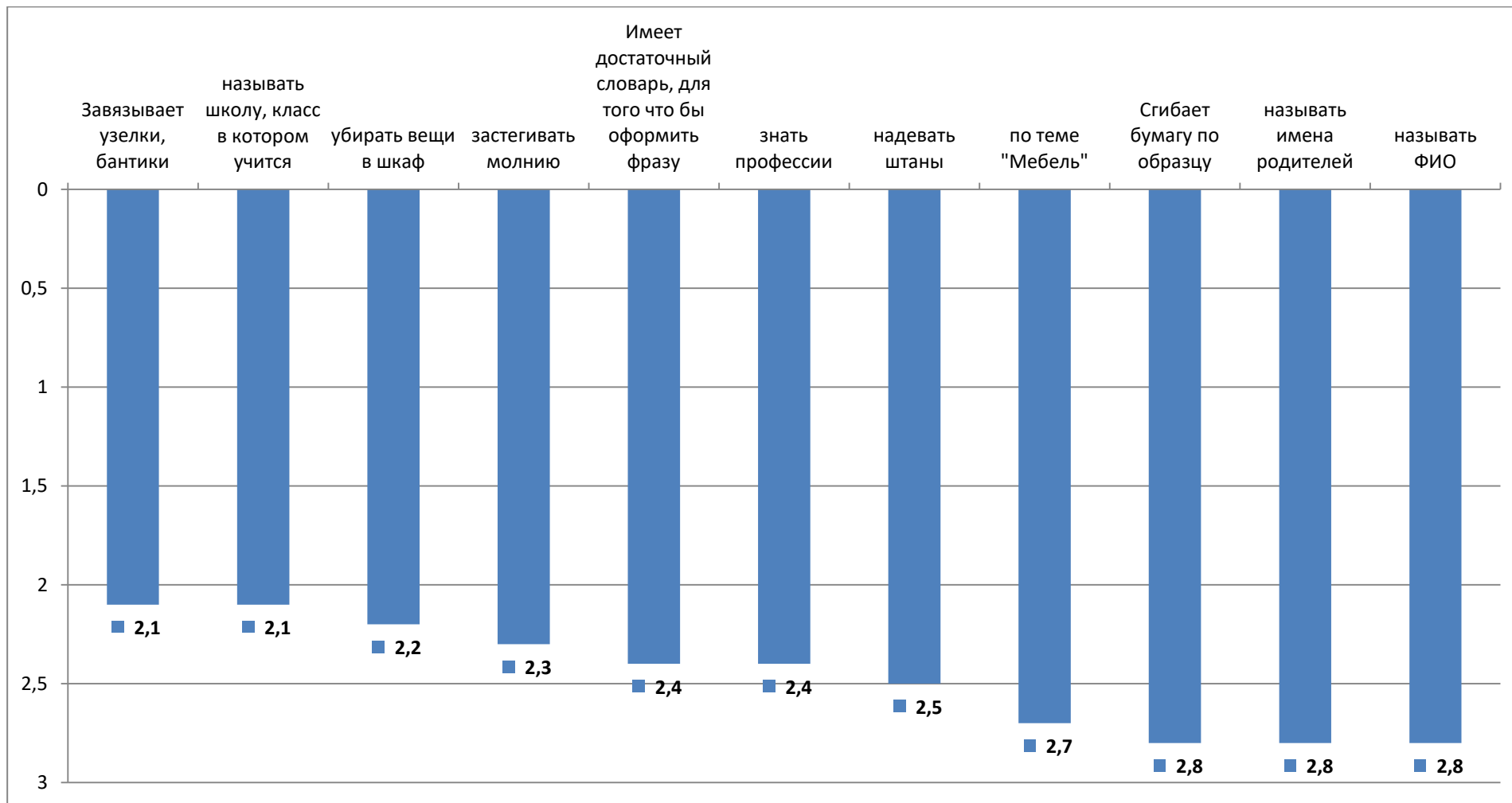


Рис. 4 - Структура приоритетных социально – бытовых навыков контрольной группы, %

Анализ первичной диагностики результатов уровня сформированности социально – бытовых навыков в контрольной группе показал приоритет таких факторов как: завязывает узелки, бантики (2,1%), застегивать молнию (2,2%), достаточный словарь (2,3%), убирать вещи в шкаф (2,3%), называть школу, класс в котором учится (2,4%), знать профессии (2,4%), надевать штаны (2,5%), тема «Мебель» (2,6%), сгибать бумагу по образцу (2,7%), называть ФИО (2,8%).

Анализ первичной диагностики результатов уровня сформированности социально – бытовых навыков в экспериментальной группе показал приоритет таких факторов как: завязывает узелки, бантики (2,1%), называть класс, школу, в которой учится (2,1%), убирать вещи в шкаф (2,2%), застегивать молнию 2,3%), достаточный словарь (2,4%), знать профессии (2,4%), надевать штаны (2,5%), тема «Мебель» (2,7%), сгибать бумагу по образцу (2,8%), называть имена родителей (2,8%), называть ФИО (2,8%).

По результатам диагностики можно судить о том, что группы не имеет резких отличий. Преобладающее количество низких процентов приходится на блок мелкой моторики и блок навыков раздевания/одевания.

Учитывая полученные данные, мы определили ход дальнейшей коррекционной работы.

## **2.2. Организация и содержание коррекционной работы по развитию социально – бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

*Цель формирующего эксперимента* – повысить уровень сформированности социально-бытовой компетентности младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

*Задачи формирующего эксперимента:*

1. Разработать технологию формирования социально-бытовой

компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы;

2. Применить на практике разработанную технологию;
3. Проверить эффективность предложенной технологии.

Формирующий эксперимент проводился в 2017-2018 учебном году на базе специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями с учениками 2 классов. Всего в эксперименте принимали участие 20 человек.

В нашей работе по развитию социально – бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы использовали LEGO – технологии.

В качестве основы обучения должны создаваться ситуации, знакомые детям, происходящие в их реальной жизни, входящие в круг детских интересов. С учетом сниженной мотивации коммуникативной деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью, важно, что при таком подходе они получают возможность реализовать усвоенные речевые умения непосредственно после их приобретения не только в школе, но и в привычной, бытовой обстановке.

Так, в раздел «Развитие навыков связной речи, преодоление лексико-грамматических нарушений» необходимо включить следующие темы: «Состав семьи, взаимоотношения в семье», «Поведение в кинотеатре», «Продовольственный магазин. Порядок приобретения товаров», «Телефонный разговор», «Люди разные нужны, люди разные важны (профессии)», «Встречаем гостей у себя дома», «Я и мои друзья!».

Большая часть времени на занятиях должна отводиться формированию и развитию активной речевой практики учащихся в условиях специально разработанных речевых ситуаций. Использование игровых форм организации занятия с опорой на спонтанный опыт и создание образцов речевых конструкций и действий в общении, наиболее эффективно, т.к. именно игровые элементы позволяют привлекать внимание детей к речи, ее эмоциональным компонентам, адекватному восприятию их содержания, ответным реакциям.

Для детей младшего школьного возраста целесообразно моделировать

реальные ситуации в сюжетно-ролевых играх. В игре учащиеся приобретают определенные знания и умения, приобретают социальный опыт в разыгрывании и анализе разных ситуаций.

Занятия в виде сюжетно-ролевой игры имеют следующую структуру:

1. Организация учащихся на занятие.
2. Сообщение темы и задач занятия.
3. Сообщение теоретических сведений.
4. Сюжетно-ролевые игры.
5. Подведение итогов.

Учёными (Лурия. А.Р., Рубенштейн С.Л., др.), занимающимися исследованиями головного мозга и психического развития детей, доказана связь мелкой моторики с развитием речи и интеллектуальным развитием ребёнка в целом. Конструктивной деятельности, занятиям лего-конструированием, уделяется немало, внимания в реализации общеобразовательных программ дошкольных образовательных учреждений. Однако, как правило, педагоги активируют ребёнка к занятиям конструктивной деятельностью и деятельностью, направленной на развитие мелкой моторики в младшем школьном возрасте.

Тем не менее, ресурс выполнения множественных манипуляций во время занятий лего-конструированием, робототехникой может служить основой не только для развития моторики, стимулирования развития интеллектуальных способностей и психических процессов ребёнка, но и достаточно высоким фактором познавательной мотивации, конструированием, техническим творчеством, начиная уже с раннего дошкольного возраста.

Использование лего - конструктора является великолепным средством для интеллектуального развития школьников, обеспечивающее интеграцию различных видов детской деятельности (игровая, коммуникативная, познавательно – исследовательская, конструктивная, самообслуживание и элементарный бытовой труд, двигательная), основой образовательной деятельности с использованием лего-технологии является игра – ведущий вид детской деятельности. Лего – позволяет учиться, играя и обучаться в игре.

Использование лего-технологии позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности школьников, а это – одна из составляющих успешности их дальнейшего обучения в школе.

Лего-технология - средство развивающего обучения, стимулирует познавательную деятельность школьников, способствует воспитанию социально активной личности с высокой степенью свободы мышления, развития самостоятельности, целеустремленности, способности решать любые задачи творчески. Лего-технология объединяет элементы игры с экспериментированием, а, следовательно, активизирует мыслительно-речевую деятельность школьников.

При использовании ЛЕГО-технологий, могу отметить некоторые **преимущества** их перед другими, инновационными конструктивно-игровыми приёмами, используемыми для коррекции социально бытовых навыков:

- С поделками из конструктора ЛЕГО ребенок может играть, ощупывать их, не рискуя испортить. Конструктор безопасен: нет риска порезаться, проглотить ядовитый химический состав, например, клей. У ребенка руки остаются чистыми, а убрать поделки можно легко и быстро.

- При использовании конструктора ЛЕГО у ребенка получаются красочные и привлекательные конструкции вне зависимости от имеющихся у него навыков. Он испытывает психическое состояние успеха.

- Конструктор ЛЕГО не вызывает у ребёнка негативного отношения и вся коррекционно-развивающая работа воспринимается им как игра.

- Поскольку конструктор можно расположить не только на столе, но и на полу, на ковре, и даже на стене, ребенку во время занятия нет необходимости сохранять статичную сидячую позу, что особенно важно для соматически ослабленных детей.

- При создании построек по определенной сюжетной линии дети учатся правильно соотносить «право», «лево», «сзади», «спереди», «под», «над», различать понятия «между тем-то и тем-то» т.д., тем самым формируется понимание пространственных отношений между предметами.

- Работа по лексическим темам с помощью ЛЕГО-конструктора, имеющего широкий ассортимент наборов, даёт возможность детям с умеренной умственной отсталостью запоминать новые слова, используя тактильный и зрительный анализаторы. Лучше всего у таких детей накопление словаря происходит через увиденное и осознанное.

- Пересказ рассказа не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора, помогает ребёнку лучше осознать сюжет, что делает пересказ более развёрнутым и логичным. При этом работа над связной речью ведётся в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности.

- Конструкторы ЛЕГО позволяют учитывать гендерные особенности детей. Благодаря этому в ходе игры идет усвоение содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения характерных для того или иного пола.

Легоконструирование развивает и коммуникативные навыки, активизируя мыслительно-речевую деятельность школьников. Школьники с удовольствием рассказывают о своих постройках, проговаривают последовательность своих действий, оценивают ту или иную конструктивную ситуацию. Они выполняют задания, требующие активизации мыслительной деятельности, например, достроить постройку по заданному признаку или условиям («Заполни пространство», «Угадай, чья я часть?», «Оживи свою модель» и другие). Речевые ситуации, возникающие в процессе создания построек и игр с ними, способствуют развитию речи детей, которая служит одним из важнейших средств активной деятельности человека, а для будущего школьника является залогом успешного обучения в школе. Решаются многие задачи обучения: расширяется словарный запас, развиваются коммуникативные навыки, совершенствуется умение обобщать и делать выводы, а главное успешнее формируются социально – бытовые навыки учащихся.

Занятия по ЛЕГО-конструированию помогают школьникам войти в мир социального опыта. У детей складывается единое и целостное представление о предметном и социальном мире. В план занятий включены такие темы, как «Животные», «Городские и сельские постройки», «Предметы мебели», «Игрушки», «Транспорт», «Корабли осваивают Вселенную», «Путешествие в сказку» и другие.

Перенос отрепетированных действий в реальную действительность, правильность поведения и действия учащихся во многом зависят от специалиста и от того, насколько «реальную модель» ситуации удастся создать в классе. Артистизм специалиста, его эмоциональность, убедительность поведения – все это влияет на результативность работы с учащимися, на их социальную адаптацию в конкретных жизненных условиях.

Одним из основных условий осуществления коррекционно-педагогической работы является сочетание наглядных приемов и способов со словесными пояснениями. Постепенно словесные инструкции должны ослабевать. Использовались следующие уровни помощи взрослого:

1. Действие «рука в руку», сопровождаемое речевой инструкцией и/или иллюстрацией;
2. Взрослый помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно, ориентируясь на речевую инструкцию и/или иллюстрацию;
3. Взрослый показывает, как выполнить определенный шаг действия или же показывает иллюстрацию с соответствующим шагом, а ребенок подражает;
4. Ребенок осуществляет действие самостоятельно от начала до конца, ориентируясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого и/или на иллюстрацию;
5. Ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно без какой-либо помощи, речевых инструкций и иллюстраций.

ЛЕГО - технология – это совокупность приемов и способов конструирования, направленных на реализацию конкретной образовательной или



терапевтической цели через систему тщательно продуманных заданий, из разнообразных конструкторов ЛЕГО. Несмотря на то что, за рубежом технология ЛЕГО-конструирования применяется педагогами еще с 60х гг. XX в., в России сравнительно недавно отметили ее значение в обучении, воспитании и развитии детей. Исследований с применением данной технологии недостаточно, хотя интерес к ее применению стремительно возрастает. Это обусловлено тем, что технология ЛЕГО-конструирования способствует значительному повышению мотивации и интереса детей к занятиям.

### **Этапы внедрения LEGO-технологий в коррекционный процесс:**

1 этап — конструирование. Внедрение LEGO-технологий в образовательный процесс начинается со второй младшей группы: детям предлагается конструктор DUPLO. Они знакомятся с основными деталями, способами скрепления кирпичиков, упражняются в умении соотносить с образцом результат собственных действий. Это дает возможность воспитанникам младшей группы обогащать свой сенсорный опыт, различать и классифицировать предметы по форме, размеру и цвету, закрепить количественные и пространственные характеристики. Различные тематические наборы конструктора используются для формирования представлений об объектах природы ближайшего окружения.

В средней группе материал конструктора LEGO используется для объемного и плоскостного конструирования (например, дерево, солнышко, снежинка и др.), организации экспериментирования в рамках формирования у воспитанников представлений об объектах дизайна и средствах художественной выразительности (цветовое сочетание, ритм, композиция), создания доступных объектов дизайна — декоративных элементов интерьера.

2 этап — конструирование с помощью информационно-коммуникативных технологий (программа LEGO Digital Designer). Реализуется в рамках нерегламентированной деятельности, позволяющей детям практиковаться в создании моделей из деталей виртуального конструктора LEGO в формате 3D, где воспитанники закрепляют приобретенные навыки и знакомятся с уникальными возможностями виртуального моделирования.

Согласно с нормативно-правовыми актами использование компьютерной программы LEGO для детей от 5 до 7 лет допускается не более двух раз в неделю. Продолжительность работы с ресурсом составляет 5—10 минут. Форма организации детей, как правило, индивидуальная.

**3 этап - Практический этап, который включал деятельность по** развитию познавательно – исследовательской и конструктивной деятельности, технического творчества посредством легоконструирования и робототехники у школьников строится в следующей последовательности:

**Путаница с ЭТАПАМИ!!! 1 этап.** Минутка вхождения в день (для поднятия эмоционального настроения детей и их положительного настроения в деятельности используются

*2 этап.* Мотивация предстоящей деятельности. Для привлечения интереса и внимания дошкольников к предстоящей деятельности используется различный спектр методических приемов, например: игровой и сюрпризный момент (появление какого-нибудь сказочного героя в младшем дошкольном возрасте и загадывание загадок в старшем дошкольном возрасте), создание проблемных ситуаций, которые вызывают у ребенка интерес и состояние радостного ожидания, что же его ждет впереди.

*3 этап.* Анализ построенных объектов моделирования:

а) выделение и называние основных деталей в построенном объекте (степень подробности может быть разной, это зависит насколько ребенок владеет терминологией: выделение основных объектов и их деталей и выделение только главных объектов. Для определения деталей одного объекта можно использовать такой игровой прием как «Охота за подробностями», когда детям предлагается назвать и описать детали основного объекта. А также на этом этапе используется метод – беседы, способствующей анализу построек, описательных характеристик объектов. Данные приемы и методы направлены на активизацию познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности детей дошкольного возраста. (При этом педагог должен проявлять живой интерес и эмоционально реагировать на ответы детей);

б) конструктивное моделирование основных объектов (детям предлагается внимательно посмотреть на представленные перед ним графические объекты и выбрать именно тот, с помощью которого он будет производить моделирование);

в) выделение и называние второстепенных объектов (можно использовать те же приемы и методы, что и при выделении основных объектов);

д) соединение основных и второстепенных объектов для постройки сюжета (предложить детям соединить, а потом смоделировать сюжет. Педагогу здесь необходимо:

- подвести дошкольников к кратким рассуждениям. Они должны быть расположены в следующем порядке: сначала говорится, что с чем соединятся, какие детали используются, затем почему – аналитические рассуждения: почему так, а не иначе, что произойдет, если изменить последовательность крепления деталей

- если ребенок затрудняется найти взаимосвязи между объектами можно дополнительными вопросами натолкнуть его на определенный выбор объектов;

е) завершение построения объекта, сюжета (после установления взаимосвязей между основными и второстепенными объектами, педагог предлагает детям самостоятельно построить, создать, любой понравившейся тематический сюжет).

*4 этап.* Презентация построенного объекта, сюжета (на данном этапе можно использовать такие приемы, как: ; прием фантазирования, самостоятельной коммуникативной презентации; приемы «Гордость» и «Шанс», где каждый ребенок получает шанс оказаться в центре всеобщего внимания и продемонстрировать свою постройку, объект, используемый в общем сюжете, при этом получая всеобщее одобрение).

*6 этап.* Придумывание детьми описательного рассказа к постройке, объекту, сюжета (данный этап предполагает как развитие коммуникативной компетентности, так и раскрытие творческого воображения дошкольников.

4 этап - Этап рефлексии

Получение обратной связи. Выводы «Скажите о том, что сделано», «Что вызвало сложность», «Что вы сделали, чтобы решить возникающие затруднения», «Какие чувства вас переполняют сейчас».

Рефлексия начинается с концентрации детей на эмоциональном аспекте, чувствах, которые они испытывали в процессе и в результате деятельности.

### **Содержание работы включало:**

- Формирование интереса к конструктивной деятельности.
- ЗакреплЕНИЕ знания детей о деталях лего-конструктора Дупло и Дакта, называть их.
- ПродолжЕНИЕ формирования умения выделять при рассматривании схем, иллюстраций, фотографий как общие, так и индивидуальные признаки, выделять основные части предмета и определять их форму.
- Учить соблюдать симметрию и пропорции в частях построек, определять их на глаз и подбирать соответствующий материал.
- Учить детей представлять, какой будет их постройка, какие детали лучше использовать для её создания и в какой последовательности надо действовать.
- Продолжать учить работать в коллективе, сооружать коллективные постройки.
- Продолжить знакомство детей с архитектурой и работой архитекторов.
- Учить сооружать постройку по замыслу.
- Учить сооружать постройки по фотографии, схеме.
- Продолжать учить сооружать постройки по заданным условиям сложные и разнообразные постройки с архитектурными подробностями.
- Учить устанавливать зависимость между формой предмета и его назначением.
- Закреплять знания детей о понятии алгоритм, ритм, ритмический рисунок.
- Продолжать учить детей работать в паре.
- Продолжать учить детей размещать постройку на плате, сооружать коллективные постройки.
- Продолжать учить детей передавать характерные черты сказочных героев средствами конструктора лего-дупло, лего-дакта.

- Учить мысленно изменять пространственное положение объекта, его частей.
- Учить создавать движущиеся конструкции, находить простые технические решения.
- продолжать учить детей разнообразным вариантам скрепления лего-элементов между собой.
- Продолжать учить рассказывать о своей постройке.
- Развивать воображение и творчество, умение использовать свои конструкции в игре.

**Таблица 1 - Тематическое планирование**

№ занятия	Тема	Цели, задачи	Обрудование	Результат
1	Вводное занятие	Закрепить ранее полученные умения и навыки	Конструкторы Лего Duplo	Дети собирают простейшие конструкции: простые дома, заборы, мебель для дома.
2	Знакомство с новыми деталями конструктора	Познакомить с элементом шестеренка, способами крепления	Лего Duplo	Дети знают применение шестеренок, умеют правильно их применять
3	Общественный и муниципальный транспорт	Закрепить правила дорожного движения, познакомиться с видами транспорта.	Конструкторы Лего Duplo	
4	Строим город. Проектная деятельность	Закрепление знаний о транспорте и городских построек	Конструкторы Лего Duplo	Дети закрепляют знания о видах транспорта, закрепляют ПДД
5	«Мебель для куклы»	Закрепить у детей словарный запас по теме «Мебель». Учить планировать этапы постройки, работать коллективно, осуществлять общий замысел.	Конструкторы Лего Duplo	Дети умеют взаимодействовать друг с другом, создавать сюжетные композиции

## Тематическое планирование

6	Городской транспорт	Закреплять знания о городском транспорте. Развивать наблюдательность, внимание, память, Учить строить автобус	Робокидс	Различные виды конструктора в достаточном количестве
7	Робот светофор	Знакомство с блоками лампочек, сигнального устройства.	Городская жизнь	Сравнивает предметы по одному или нескольким признакам, понимает элементарные причинно-следственные связи, знает названия разных профессий
8	«Мой мир»	Игра на закрепление материала, используя мигающий свет и звуковой сигнал.	РОБОКИДС	Имеет элементарные представления о блоках лампочек, сигнальных устройствах. Проявляет творческую инициативу и самостоятельность.
9	«Мой дом»	Расширить знания По теме «Одежда и обувь»:	Конструктор – ЛЕГО	Знать и понимать постройку
10	«Я и мои родители»	Покажи, где футболка (брюки, ботинки, сандали).	Схемы	Знать и понимать постройку
11	«Профессии»	Учить навыкам раздевания/одевания.	Картинка с изображением.	Знать и понимать постройку

## ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ МОДЕЛИ

Воспроизведение известных уже способов крепления: горизонтально (приложение), вертикально (наложение), комбинированно. Боковое крепление.

Знание пространственных ориентировок: короткий - длинный, широкий - узкий, высокий - низкий, умение заменять одни детали другими. Уметь выбирать подходящий материал. Уметь следовать инструкции. Владеть простейшими навыками сортировки и классификации.

Умение правильно называть и выговаривать детали конструктора. Знакомство с новыми словами географического характера - названий местных достопримечательностей. Уметь владеть выразительными средствами языка. Восприятие речи (умение слушать). Пополнение словарного запаса технического словаря.

Отдельные факты из истории конструктора ЛЕГО., Леголенд).

Формирование потребности наблюдения за окружающим. Умение сопоставлять свои постройки с реальными объектами

Знание и выполнение правил ТБ, соблюдение правил санитарно-гигиенических норм. Навык доброжелательности, сдержанности в игре.

Умение вступать в игру с правилами.

### БАЗОВЫЕ ПОСТРОЙКИ

Умение соблюдать пропорциональность, устойчивость строений. Совершенствование навыков определения сенсорных эталонов: определение остальных цветов спектра, 1-2 оттенков, различение новых элементов конструктора. Узнавание 3-мерных величин. Понятие о плоских и объемных фигурах, замкнутости пространства.

Совершенствование навыков крепления кубиков и элементов конструктора. Умение видеть и анализировать конструкции реальной жизни и образцы. Навыки анализа конструкции с целью выделения структурных особенностей, частей постройки - основные и дополнительные. Соотношение элементов постройки с их графическими заменителями. Умение изображать на бумаге основные строительные детали (полукуб, кирпичик, брусок, овал) "на глаз" или путем наложения. Умение читать схемы. Представление о протяженности предметов по длине, высоте, (дальше - ближе, выше - ниже, уже - шире) и сравнение предметов по пространственным признакам. Выполнение правила чередования

элементов конструктора, воплощение фантастических проектов. Умение работать с мелким материалом. Уметь сравнивать и воспроизводить по памяти, определять последовательность действий.

Совершенствование орфоэпических навыков: произношение звуков языка, соответственно возрастным нормам, в т.ч. сонорных, регулирование высоты голоса, интонационное ударение. Формирование правильных грамматических форм, предложно-падежных сочетаний, конструкций простых предложений. Умение вступать в диалог, поддерживать беседу.

Дети очень интересуются тем, как устроен окружающий их мир. Ознакомление с трудом взрослых отдельных профессий (бытовые службы, домашние обязанности). Понимание элементарных причинно-следственных связей (

Совершенствование планирования игровых действий в паре между сверстниками и педагогом, установления ролевых связей в определенном сюжете. Умение осуществлять игровые действия в индивидуальной игре: последовательное исполнение нескольких ролей (1-2 модуля).

## ТЕМАТИЧЕСКИЕ ПОСТРОЙКИ

Усвоение сенсорных эталонов в качестве единиц измерения" при оценке свойств вещей. Формирование способности сравнивать предметы по одному или нескольким признакам, устанавливая их тождественность или различие.

Умение конструировать по образцу разных вариантов (частичный, расчлененный). Анализ взаимного расположения предметов образца или рисунка. Формирование умений соразмерять постройки с игрушками, соотносить связи между функциями частей постройки и целесообразностью организации в пространстве. Практическое применение понятий пространственного ориентирования (сзади, спереди, сбоку, слева, ближе, дальше). Умение изобразить на бумаге композицию и составлять реальную конструкцию по этой схеме. Умения "читать" схему. Использовать дополнительный материал ( бумагу, нитки, ткань, и. т.д.) Сооружать конструкции с подвижными соединениями, простых, первых механизмов. Конструируя и добиваясь того, чтобы созданное



собственными руками работало, испытывая собственные конструкции (4-5 модуль).

Последовательное рассказывание сюжета игры.

Понимание и использование при обыгрывании элементов этикета: поведение за столом, при утренних и вечерних процедурах, при встрече гостей и поведение в гостях, при выражении чувств, при знакомстве. Навыки вступления в общение с незнакомыми людьми. Элементы вежливости: приветствие, прощание, благодарение, уважительное обращение к старшим). Элементы этикета разговора по телефону.

Совершенствование умений осуществлять игровые действия в паре, группе. Начальные умения создавать в сюжете образы воображения с опорой на признаки реальности. Совершенствование умения в сюжетно-ролевой игре обозначать свою роль, менять и вновь обозначать ее для партнеров в процессе изменения сюжета. Активизирование ролевого диалога.

#### ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ МОДЕЛИ

Умение разбираться в сочетании цветов реального предмета и при конструировании, в том числе для обозначения цветом функциональных частей постройки (фундамент дома, клюв птицы и др.). Умение расчленять целое на части в реальном предмете и в деталях конструктора. Навык измерять величину предмета минимальной деталью конструктора (кубик).

*КОНСТРУКТИВНЫЕ НАВЫКИ.* Понятие о едином конструктивном замысле (в паре со сверстниками). Умение определять переднюю и боковую стороны постройки. Владеть навыками совместной работы. Понятие о плане комнаты, умение размещать знакомые предметы в реальной комнате в соответствии с планом и, наоборот, отмечать на плане место расположения предметов в реальной комнате. Узнавание способов моделирования из мелких деталей более крупные (из кирпичиков - брусок, из кубиков Фристайл - кубик Дупло). Умение сравнивать результаты, владеть знаниями о простых механизмах.

Использование в речи комментирования конструктивных действий, в т.ч. последовательность этапов конструктивного замысла. Проговаривание слов

общественно-социальной лексики по темам занятий. Умение строить телефонный диалог с использованием вежливой лексики.

Умение различать понятия: ферма - зоопарк и животных, которые там содержатся. Знание названий своего города, своей страны.

*ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.* Начальные умения ролевого взаимодействия со сверстником: определение своей роли, умение менять ролевое поведение в ответ на изменившуюся роль партнера. Умение вербально обозначать момент смены роли для партнера. Умение разрабатывать стратегию, приходить на помощь, обмениваться идеями.

### ОБОБЩЕНИЕ

Использование сенсорных и конструктивных умений, навыков моделирования для выполнения практических задач на конкурсах и праздниках. Использование орфоэпических и грамматических норм в нестандартных ситуациях импровизирования: сюжетный рассказ или описание; телефонный разговор; коллективное письмо. Знание и называние тематических общественно-бытовых учреждений, видов транспорта; элементов интерьера, освоенных на данном уровне. Умение мыслить, логически размышлять, воплощать свои идеи в конкретных конструкциях.

Игры используемые на уроках СБО для развития социально – бытовых навыков младших школьников с умеренной умственной отсталостью с применением Лего – технологий:

*Двигательная деятельность:*

*«Кто быстрее».*

Материал: 4 коробочки, детали конструктора LEGO 2 x 2, 2 x 4 по 2 на каждого игрока.

Цель: развивать быстроту, внимание, координацию движения.

Правило: игроки делятся на две команды у каждой команды свой цвет кирпичиков LEGO и своя деталь. Например, 2 x 2 красного цвета, 2 x 4 синего.

Описание игры: Игроки по одному переносят кирпичики с одного стола на другой. Чья команда быстрее, та и победила.

*«LEGO на голове».*

Материал: кирпичик LEGO.

Цель: развитие ловкости, координации движения.

Правило: ребенок кладёт на голову кирпичик LEGO. Остальные дети дают ему задания. Например, пройти два шага, присесть, поднять одну ногу, постоять на одной ноге, покружится. Если ребенок выполнил три задания и у него не упал кирпичик с головы, значит, он выиграл и получает приз.

*Конструирование:*

*«У кого выше (шире, длиннее)».*

Материал: конструктивный набор LEGO.

Цель: развивать мелкую моторику, умение работать в парах, закреплять понятие выше (шире, длиннее), учить сравнивать по длине, высоте, ширине.

Описание игры: перед детьми конструктор. Дети организуют пары. По сигналу ведущего строят постройку «башню» («дорогу», «мост»). По окончании работы, сравнивают постройки. Та пара, у которой постройка выше (шире, длиннее), выиграла.

*«Угадай не открывая глаз».*

Материал: карточки с фотографиями простых построек, соответствующие постройке из LEGO конструктора, конструктивный набор.

Цель: развивать внимание, воображение, конструктивные навыки, закрепить названия деталей конструктора LEGO «Дупло».

Описание игры: не открывая глаз, ощупать деталь, предмет или постройку LEGO, после чего угадать что это. Ребенок который угадал выбирает другого ученика и загадывает ему деталь.

*«Найди такую же постройку, как на карточке».*

Материал: карточки с фотографиями простых построек, соответствующие постройке из LEGO конструктора, конструктивный набор.

Цель: развивать внимание, воображение, конструктивные навыки, закрепить названия деталей конструктора LEGO «Дупло».

Описание игры: Дети по очереди берут карточку с изображением простых построек из конструктора, находят оригинал постройки. Тот ребенок, который справился заданием, оставляет карточку у себя. Если ребенок не справился, карточку возвращает ведущему. Выигрывает тот, у кого карточек больше всего.

*Коммуникативная деятельность: «Кто знает, пусть продолжает».*

Материал: конструктивный набор. Игрушки из набора LEGO «Дупло».

Цель: стимулировать составление рассказа с помощью конструктора. Развивать конструктивные навыки. Развивать речь.

Описание игры: дети вместе со взрослым решают про кого будут сочинять рассказ, выбирают из набора LEGO «Дупло» фигуры. Взрослый начинает фразу, дети находят нужную игрушку в наборе. Если нужно, выполняют простые постройки из конструктора. Заканчивают фразу каждый по-разному.

Мама купила Алеше (машину). Она была (маленькая). Алеше захотелось (играть). Тут пришла (девочка Оля). Они стали.

*«Домик для игрушек».*

Материал: конструктивный набор. Игрушки из набора LEGO «Дупло».

Другие игрушки средней величины.

Цель: расширять знания детей о предметах мебели, ее назначении. Развивать конструктивные навыки. Побуждать детей при постройке мебели пользоваться фото-схемами. Совместно для игры выполнять простые постройки.

Описание игры: ведущий объявляет детям, что они сейчас будут строить комнату. Предлагает выбрать карточки-схемы, где изображена мебель. Дети со взрослым обсуждают каждый вариант мебели, ее назначение.

Выполняют постройку.

### 2.3. Определение методического инструментария исследования и проведения **контрольного эксперимента**

*Цель контрольного эксперимента* – проверка эффективности применения LEGO - технологии в формировании социально бытовых навыков младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

*Задачи контрольного эксперимента:*

1. Оценить уровень сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умеренной умственной отсталостью после применения LEGO - технологии;

2. Сравнить количественные показатели уровня сформированности социально-бытовых навыков экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ).

Контрольный эксперимент проводился в ноябре 2017 учебного года на базе специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями г.Костанай.

Экспериментальную группу (ЭГ) контрольного эксперимента составили младшие специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями 10 учащихся вторых классов.

Для проверки эффективности предложенной технологии формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью повторно использовалась карта наблюдений.

Обобщенные результаты контрольного эксперимента – выявления уровня сформированности социально-бытовых навыков младших школьников ЭГ и КГ представлены на рисунках 5,6 – 8. Подробное описание полученных данных представлено в таблицах 3,4 (см. Приложение 2).

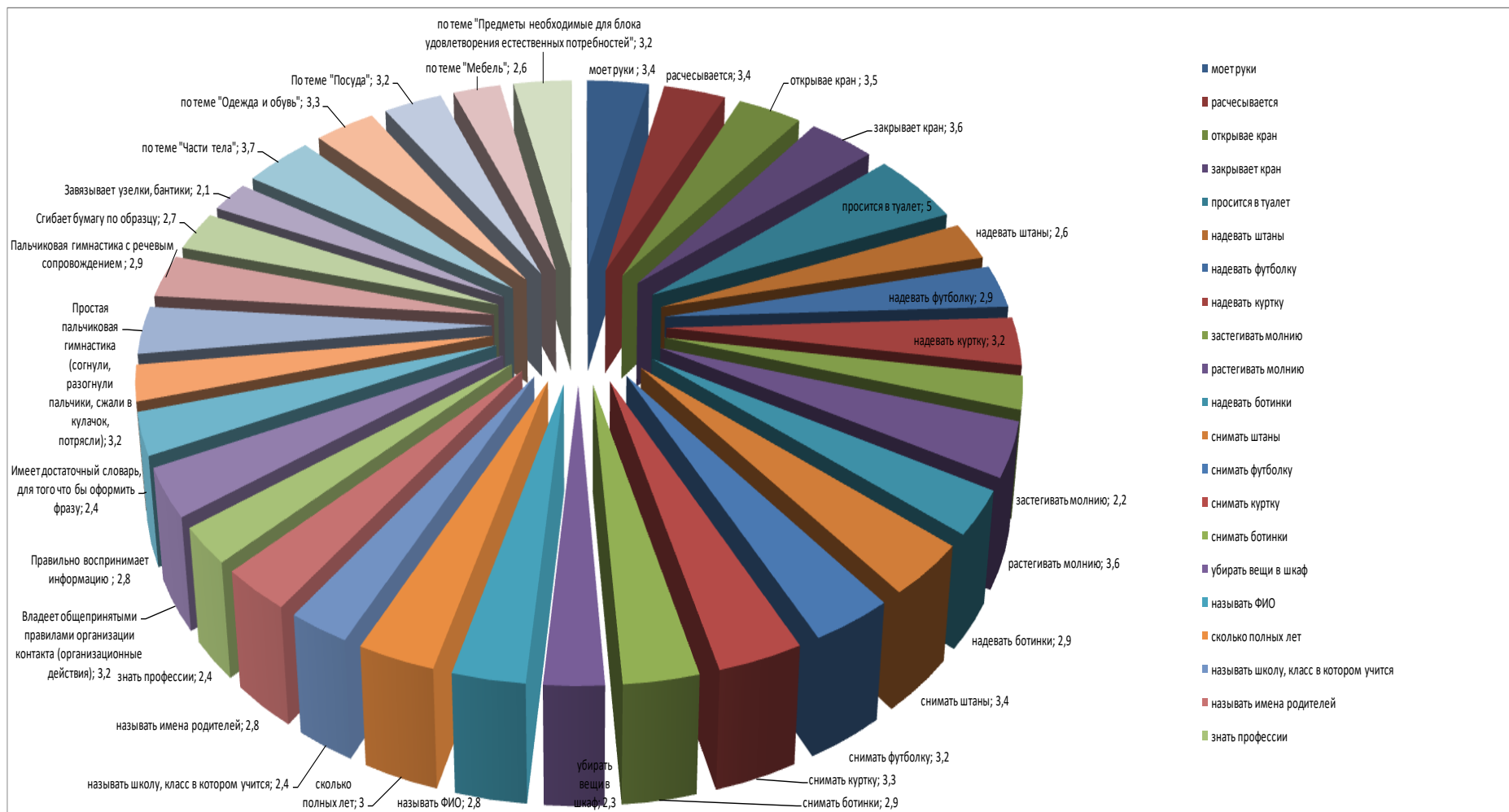


Рис.5 - Результаты сформированности социально – бытовых навыков контрольной группы на этапе контрольного эксперимента, %

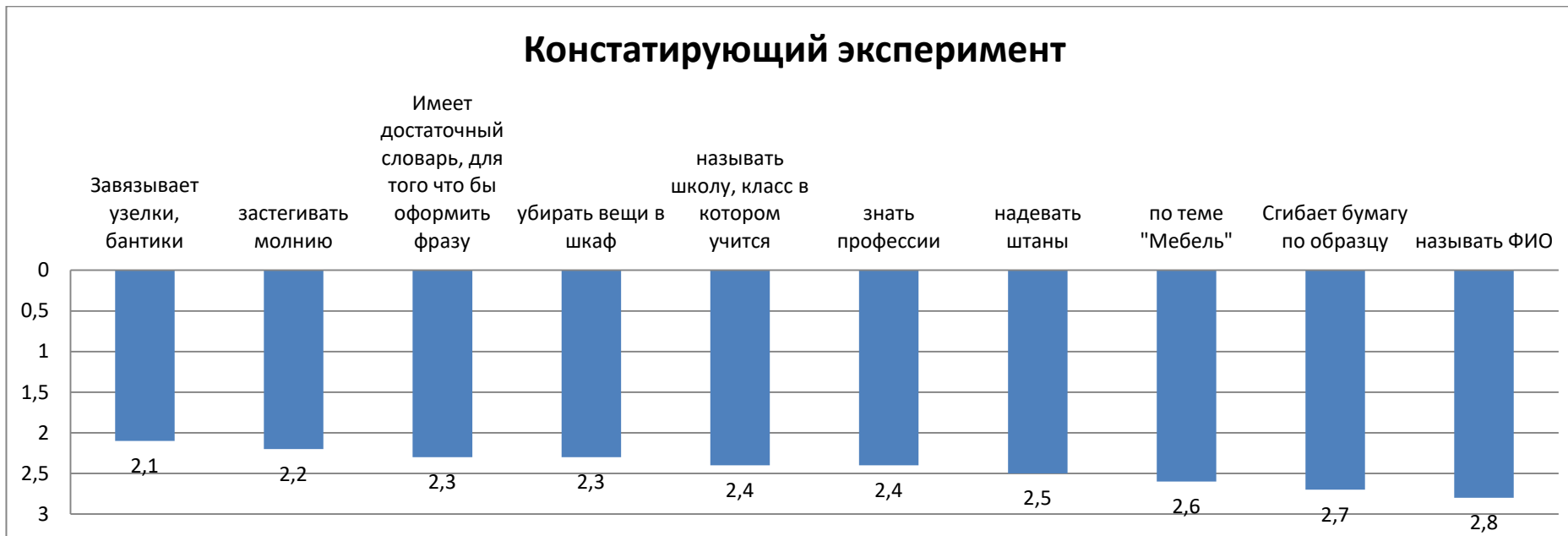


Рис. – 6 Сравнительные данные приоритетных социально – бытовых навыков контрольной группы, %

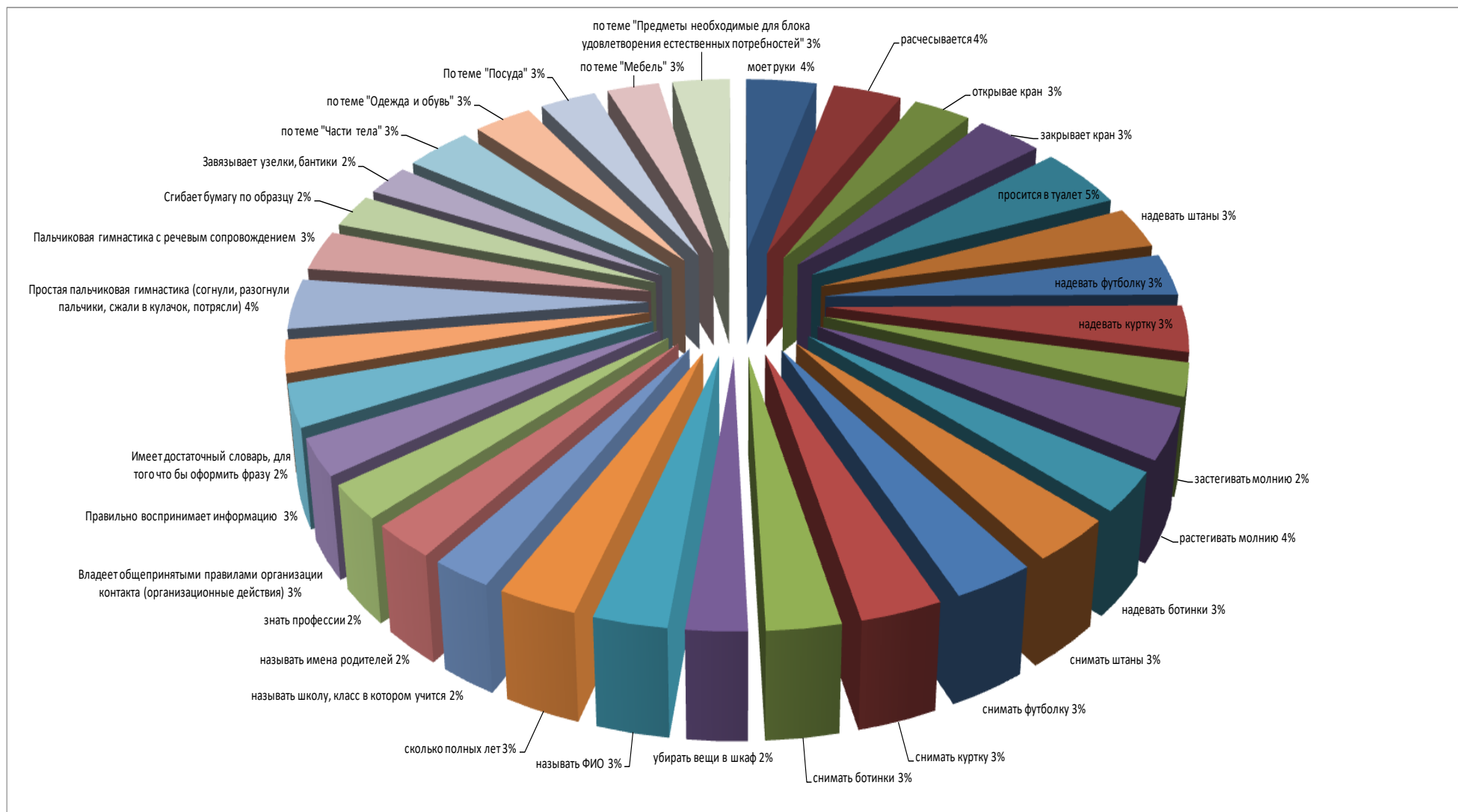


Рис. – 7 Результаты сформированности социально – бытовых навыков экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента, %



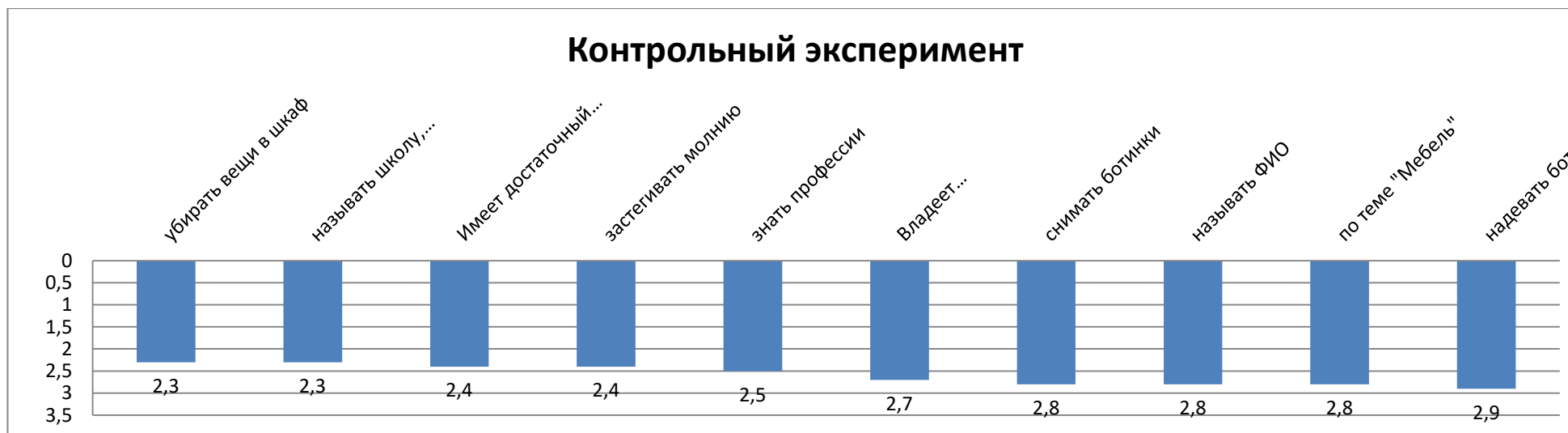
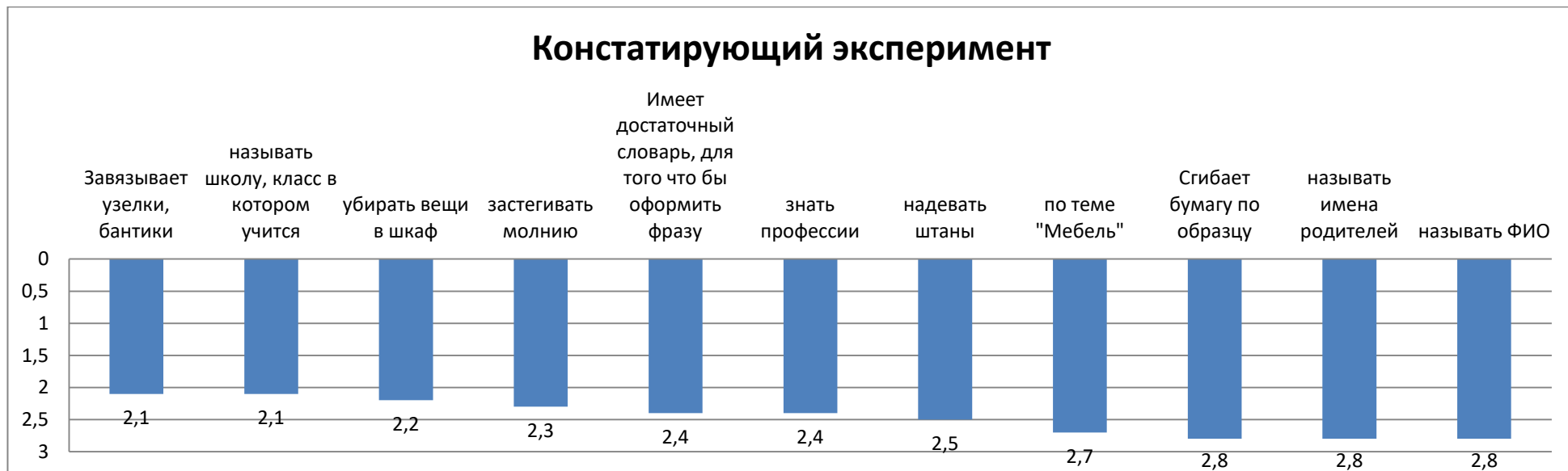


Рис. – 8 Сравнительные данные приоритетных социально – бытовых навыков экспериментальной группы, %

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности социально – бытовых навыков полученных на этапе контрольного эксперимента в контрольной группе показали, что большая часть показателей осталась на прежнем уровне: завязывает узелки, бантики (2,1%), застегивать молнию (2,2%), достаточный словарь (2,3%), убирать вещи в шкаф (2,3%), называть школу, класс в котором учится (2,4%), знать профессии (2,4%), тема «Мебель» (2,6%), сгибать бумагу по образцу (2,7%), называть ФИО (2,8%). Повысился параметр: надевать штаны (2,6%), и выделен новый параметр правильно воспринимает информация (2,8%).

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности социально – бытовых навыков полученных на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе показали, что есть небольшая динамика в некоторых из параметров: называть класс, школу, в которой учится (2,3%), убирать вещи в шкаф (2,3%), знать профессии (2,5%), надевать штаны (2,5%), тема «Мебель» (2,8%), называть имена родителей (2,8%), снимать ботинки (2,8%), надевать ботинки(2,9%).

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Изучение уровня сформированности социально-бытовой компетентности младших школьников с умеренной умственной отсталостью в процессе констатирующего эксперимента показал, что основной **процент СКОЛЬКО?** учащихся имеет низкий и ниже среднего уровень сформированности социально-бытовых навыков и нуждается в целенаправленном формировании компетентности.
2. Исследование позволило выявить приоритетные социально – бытовые навыки, требующие **коррекционного воздействия. КАКИЕ и у какого процента детей??**
3. Так же можно отметить, что по **выделенным КАКИМ??**нами навыкам не зафиксирована динамика в контрольной группе. Показатели остались неизменными. В то время, как в экспериментальной группе отмечаются

положительные изменения.

4. Реализация LEGO - технологии оказывает положительное влияние на формирование социально-бытовой компетентности младших школьников с умеренной умственной отсталостью **КАКИХ ИМЕННО и у какого процента детей??**.
5. За период реализации технологии снизился низкий уровень, средний уровень сформированности социально-бытовых навыков стал преобладать над уровнем ниже среднего. **ПРОЦЕНТНОЕ? Восколько раз стало лучше?**
6. Большинство **СКОЛЬКО в ПРОЦЕНТАХ??** младших школьников стали способны обслуживать себя без помощи родителей, овладели хозяйственно- бытовыми навыками, улучшились навыки блока «Мелкая моторика».

Вышеизложенное свидетельствует о том, что разработанная технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы достаточно эффективна.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что у детей младшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью социально – бытовые навыки находятся в стадии формирования и нуждаются в специальном обучении, которое предваряется диагностическими мероприятиями.

Наличие у детей умеренной умственной отсталости задерживает формирование социально-бытовых навыков, которые необходимы для социализации детей. В основе нарушения формирования навыков лежит нарушение программирования и контроля за действием. Для преодоления этого обучение детей младшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью предусматривало разделение навыка на отдельные операции и пооперационное овладение его алгоритмом. Необходимо сформировать представления и знания детей об окружающем мире и развить мелкую моторику.

Уровень сформированности бытовой компетенции прямо пропорционально зависит от уровня развития мелкой моторики – чем ниже уровень развития мелкой моторики, тем ниже уровень сформированности бытовой

При использовании LEGO - технологии формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью необходимо учитывать индивидуальные особенности детей: многократно повторять и закреплять выполняемые детьми задания и навыки. В ходе проведения коррекционно-развивающей работы необходимо использовать такие приемы как сопряженные действия с педагогом, сопровождающиеся комментарием каждой операции; действия по подражанию, сопровождающиеся комментарием каждой операции; действия по образцу.

Предложенная педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной тяжелой умственной отсталостью может стать основой формирования выше заявленных навыков не только у детей с умеренной умственной отсталостью младшего дошкольного возраста, но и у детей с данным диагнозом старшего возраста, у которых данные навыки отсутствуют.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агарков, А.П. Перспективы развития психиатрической помощи детям и подросткам Томской области / А.П. Агарков, А.А. Агарков, Л.В. Варанкова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии.—2006.—№ 3.—С. 68–70.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Методическое пособие для воспитателей. – М.: Мозаика-Синтез, 2004.
3. Богданов, Е.В. Организация и направления деятельности детской психиатрической службы Хабаровского края / Е.В. Богданов // Материалы Научно-практической конференции «Современные технологии здравоохранения в охране нервно-психического развития детей».—Москва, 2009.—С. 10–15.
4. Бутомо И.В. Мониторинг синдрома Дауна /И.В. Бутомо, Н.В. Ковалева // Российский вестник перинатологии и педиатрии.—2002.—№ 4.— С. 54–55.
5. Буторин Г.Г. Специализированная помощь лицам с умственной отсталостью: перспективы и проблемы развития / Г.Г. Буторин, Н.Е. Буторина // Развитие биопсихосоциального подхода в сфере охраны психического здоровья. Вып.1.—Томск.—2005.—С. 26–30.
6. [В.В.Воронкова и др.] под ред. В.В.Воронковой. – М.: Дрофа, 2009.
7. [В.Г.Петрова, Т.В.Розанова и др.] под ред. В.И.Лубовского. – М.: Издательский дом Академия,2009.
8. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1985. – 173 с.
9. Волина В.В. Учимся играя. – М., 1994.
10. Воронкова В.В. (ред.) Программы специальных (коррекционных) ОУ VIII вида 5-9 классы. Сборник 1. - М.: Владос, 2011. - 228 с.
11. Воспитание аномальных детей / Под ред. А.П. Носковой. – М.: Прогресс, 1993. – 303 с.
12. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - С.3

13. Гладкая В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. -192с.
14. Гольдовская Т.И. К вопросу об эпидемиологическом исследовании олигофрении / Т.И. Гольдовская, А.И. Тимофеева // Проблемы олигофрении. М., 1970.—С. 51–65.
15. Гурович, И.Я. Актуальные проблемы детской психиатрической службы в России / И.Я. Гурович, В.М. Волошин, В.Б. Голланд // Социальная и клиническая психиатрия.—2002.—№ 2.— С. 15–18.
16. Девяткова Т. А., Кочетова Л. Л., Пертикова А. Г., Платонова Н. М., Щербакова А. М. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. - М. Владос, 2014.— 304 с.
17. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004.
18. Дымчиков А.А. Эпидемиология психических расстройств в Бурятии / А.А. Дымчиков, А.С. Манжеева // Психиатрия в контексте культуры. Вып. 1 (этнопсихиатрия).—Томск. Улан-Удэ, МЗ РФ СГМУ, МЗ Бурятии, 1994.— С. 135–142.
19. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: Пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2003.
20. Зайцев Д.А. К методике расчетов распространенности олигофрении в детской популяции / Д.А. Зайцев // Всесоюзная научно-практическая конференция по детской неврологии и психиатрии (тезисы докладов).—Вильнюс, 1989.—С. 131–132.
21. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец. – М.: Прогресс, 2009. – 394 с.

22. Злаказов А.С. «Уроки леги-конструирования в школе: методическое пособие» / А.С. Злаказов, Г.А. Горшков, С.Г. Шевалдина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011
23. Игумнов С.А. Заболеваемость психическими и поведенческими расстройствами в детско-подростковом возрасте (0–18 лет) в Республике Беларусь / С.А. Игумнов, Т.В. Короткевич // Материалы IV Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / Под редакцией А.А. Северного, Ю.С. Шевченко. — Киров, 22–24 сентября 2009 г. — С. 248
24. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. — СПб: Речь, 2003. — 391 с.
25. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей: изд. 2-е, переработанное и дополненное / В.В. Ковалев. — М.: Медицина, 1995. — 560 с.
26. Комарова Л. Г. «Строим из LEGO» (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). — М.; «ЛИНКА — ПРЕСС», 2001.
27. Комарова Л.Г. Строим из Lego (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора). – М.: «Линка-Пресс».
28. Кудрявцев В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития. // Дошкольное воспитание. - 1998. - №12. - С. 61-68.
29. Кузьмичев Б.Н. Анализ распространенности умственной отсталости у подростков Тверской области / Б.Н. Кузьмичев // Материалы XV Съезда психиатров России. — М.: ИД «Медпрактика-М», 2010. С. 150.
30. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под ред. Б. П. Пузанова. - 2-е изд., стереотип. - М.: Академия, 1999. - 141 с.
31. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде: программно-методический комплекс / под ред. Л. Б. Баряева. - СПб.: Каро, 2006. - 207 с.

32. Коррекционно-развивающие занятия с детьми-имбецилами младшего возраста / сост. Г. В. Цикото. - М.: ЦБНТИ Минсобеса РСФСР, 1991. - 50 с.
33. Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. - М.: Просвещение, 1980. - 352 с, ил.
34. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Ф. Кузнецов. - Екатеринбург. 1997. - 210 с.
35. Лексин Е.Н. Распространенность аномалии умственного развития у детей младшего школьного возраста (по материалам МПК Мордовской АССР) / Е.Н. Лексин // Актуальные проблемы эпидемиологических исследований в психиатрии.—М., 1990.—С. 36-37.
36. Лыкова С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) школе VIII вида. 5-9 классы – М.: ВЛАДОС, 2015. – 136 с.
37. Менделевич Б.Д. Заболеваемость психическими расстройствами и расстройствами поведения детского населения Российской Федерации / Б.Д. Менделевич // Электронный журнал «Социальные аспекты здоровья населения».—2009.—№ 11.
38. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Под ред. Т. С.Комаровой. - М.: Просвещение, 1991.
39. Миронов Н.Е. Критерии оценки социального функционирования и стандартизации социальной недостаточности умственно отсталых подростков / Н.Е. Миронов // 12-й Съезд психиатров России. М., 1995.—С. 92–93.
40. Мирский, С. Л. Отражение практических приёмов в планах трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / С. Л. Мирский // Дефектология, - 1971,-№4.-С. 11-16.
41. Мирский, С. Л. Сравнение способов ориентировки умственно отсталых школьников в трудовом задании / С. Л. Мирский // Специальная школа. - 1967.- Вып. 4.-С. 80-84



42. Мирский, С. Л. Типологические особенности учащихся в процессе овладения трудовыми действиями / С. Л. Мирский // Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении : сб. науч. тр. / отв. ред. С. Л. Мирский. - М., 1983. - С. 46-64
43. Муханова К. Колядина А. Сенсорное развитие дошкольников.- ДВ, 1994,
44. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М.: Просвещение, 1990.
45. Олигофренопедагогика: учебное пособие для ВУЗов / [Т.В.Алышева, Г.В.Васенков,
46. Основы олигофренопедагогики: учебное пособие для студентов средних учебных заведений/А.А.Еремина, И.М.Яковлев, В.М.Мозговой. – 3-е изд. – М.: Издательский центр Академия,2010.
47. Парфёнова, Т. А. Готовность к социально-бытовой ориентации как механизм социализации обучающихся в начальном общем образовании / Т. А. Парфёнова, Н. В. Рябова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2016. – Вып. 9. – С. 244–247.
48. Парфёнова, Т. А. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т. А. Парфёнова, Н. В. Рябова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2015. – Вып. 8. – С. 196–199.
49. Парфёнова, Т. А. Педагогические условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации младших школьников / Т. А. Парфёнова, Н. В. Рябова // Проблемы образования в условиях инновационного развития : сб. ст. по материалам всерос. науч.-практ. конф. «Проблемы образования в условиях инновационного развития» (25–26 апреля 2016 г.) [материалы] [Электронный ресурс] / редкол.: Т. И. Шукшина (отв. ред.), С. Н. Горшенина [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 1 электрон. опт. диск.
50. Парфёнова, Т. А. Процесс формирования готовности к социально-бытовой ориентации обучающихся в начальном общем образовании / Т. А. Парфёнова // Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция

«Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 3–4 декабря 2015 г. : [материалы] / под ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. инт-т. – Саранск, 2016. – С. 354–358.

51. Парфёнова, Т. А. Социально-бытовая ориентация как основа социализации обучающихся в начальном общем образовании / Т. А. Парфёнова // «Образование в современном мире: новое время – новые решения», Международная научно-практическая конференция (2015 ; Саранск). Международная научно-практическая конференция – X Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения», 26–27 нояб. 2015 г. : [материалы] [Электронный ресурс] / редкол.: Т. И. Шукшина (председатель), В. И. Лаптун (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 165–169.

52. Павлов, И. П. Динамическая стереотипия высшего отдела головного мозга. Полное собрание сочинений / Иван Петрович Павлов; – 2-е изд. – М. : Наука, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 240-244.

53. Павлова, Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 26-30.

54. Павлова, Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательных школ / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 53-58.

55. Пархоменко, А. В. Интегрированный подход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта в учреждении начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пархоменко Андрей Владимирович. – Курск, 2006. – 25 с.

56. Пахомова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем в образовательной среде дошкольного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пахомова Евгения Викторовна. – Ставрополь, 2007 – 212 с.

57. Первые механизмы. Русское издание пособия «ЛЕГО – педагогика» ИНТ под руководством П. А. Якушкина. 1997.

58. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста.- М.: Просвещение, 2011-141с.
59. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой. - М.: Мозаика-Синтез, 2011-240с.
60. Смирнова Т. Собираем куклу на прогулку.// Дошкольное образование. – 2010-№10-53-59с.
61. Специальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений / [ В.И.Лубовский,
62. Степаненкова Э. Физическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. -М.: Мозаика-Синтез, 2009-96с.
63. Теплюк С. Об опрятности и аккуратности.// Дошкольное воспитание.-2011-№9-13-17с.
64. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.В.Ткачева. - М.: Национальный книжный центр, 2014.
65. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В.Ткачева – М.: УМК Психология, 2006г.
66. Цикото, Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / Г. В. Цикото. - М.: Педагогика, 1988,- 129 с.
67. Цикото, Г. В. Проблема умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном обучении // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. -М., 1994.
68. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Л.Г. Шаврина. – М.: Сфера, 2001.
69. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду. – М.: Сфера
70. Формирование социального опыта у обучающихся с нарушениями интеллекта // Сборник материалов второго международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная

психология: Современные проблемы теории, истории, методологии». М.: изд-во ГОУ ВПО МГПУ. 2010. Т.1. - С. 199-205.

71. Фролова А.Н. Игры-занятия с малышами.- К.: Рад.шк, 2011-144с.

72. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта/ Л.М.Шипицына. – М.: Речь, 2005.

73. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1960. – 304 с.

74. Югова, О. В. Вариативные стратегии психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Югова Олеся Вячеславовна. – М., 2012. – 24 с.

75. Югова, О. В. Значение сотрудничества педагога с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / О. В. Югова // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды : международная научно-практическая конференция. Том II. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 96-101.

76. Юнина, В. В. Воспитательное взаимодействие педагогического коллектива специальной коррекционной школы и родителей в подготовке детей к самостоятельной жизни / В. В. Юнина // VIII Царскосельские чтения : материалы международной научно-практической конференции 21–22 апр. 2004 г. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2004. – С. 136-139.

77. Яковенко Т., Ходонецких З. О воспитании культурно-гигиенических навыков.// Дошкольное воспитание.-2012-№ 1-15-20с.

78. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Яковлева Ирина Михайловна. – М., 2010. – 45 с.

79. Ярошевич, Н. О. Социально-трудова адаптация лиц с нарушениями слуха : на примере создания службы «Карьера» в специальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ярошевич Наталья Олеговна. – М., 2002. – 23 с.

80. Biritwum R.B. Prevalence of children with disabilities in central region, Ghana / R.B. Biritwum, J.P. Devres, S. Ofori-Amaah, C. Marfo, E.R. Essah // *West African Journal of Medicine*.—2001.—V. P. 249–255.
29. Bittles A.H. The influence of intellectual disability on life expectancy / A.H. Bittles, B.A. Petterson, S.G. Sullivan, R. Hussain, E.J. Glasson, P.D. Montgomery // *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*.—2002.— V. 57.—P. 470–472

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1 - Констатирующий эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок контрольной группы	Навыки приема пищи					Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Навыки раздевания/одевания										
	Моет руки	Расчесывается	Открывает	Закрывает	Просится		Надевать шт	Надевать футб	Надевать куртку	Застегива	Растегива	Надевать	Снимать штаны/ю	Снимать футболку	снимать куртку	Снимать ботинк	Убирать в
11	3	4	4	4	6	11	3	4	4	3	4	3	4	5	4	3	2
12	4	4	5	4	7	12	3	4	4	3	4	3	4	5	4	3	3
13	4	4	5	4	6	13	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4	3
14	5	5	4	4	7	14	3	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3
15	4	4	5	5	6	15	4	4	5	3	5	4	4	5	4	4	3
16	4	4	4	6	6	16	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	3
17	3	4	4	4	4	17	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	3
18	4	4	4	5	6	18	3	4	4	3	5	4	4	5	4	4	4
19	4	4	4	5	7	19	3	3	4	1	3	3	4	5	4	3	2
20	4	4	4	5	7	20	3	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,90	4,10	4,30	4,60	6,20	Среднее значение по группе факторов (M)	3,10	3,80	4,10	2,80	4,50	3,70	4,10	4,90	4,20	3,70	2,90
Стандартное отклонение (σ)	0,57	0,32	0,48	0,70	0,92	Стандартное отклонение (σ)	0,32	0,42	0,32	0,63	0,71	0,48	0,32	0,32	0,42	0,48	0,57
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,32	0,18	0,27	0,40	0,52	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,18	0,24	0,18	0,36	0,40	0,27	0,18	0,18	0,24	0,27	0,32
Процент вариации фактора, %	14,56	7,71	11,23	15,20	14,82	Процент вариации фактора, %	10,20	11,10	7,71	22,59	15,71	13,06	7,71	6,45	10,04	13,06	19,57

Продолжение таблицы 1

Констатирующий эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок	Навыки ориентировки в социальном окружении					Обследуемый ребенок	Коммуникативные действия		
	Называть ФИО	сколько полных	Называть шко	Называть име	Знать професс		Владеет общепринятыми	Правильно восприним	Имеет достаточный с
11	4	4	3	4	3	11	4	4	3
12	4	4	2	4	3	12	5	4	3
13	3	4	3	3	3	13	4	4	3
14	3	4	2	4	2	14	4	4	3
15	3	4	3	3	3	15	4	4	3
16	3	4	3	4	3	16	4	4	3
17	4	3	4	3	4	17	4	4	3
18	4	4	3	3	3	18	4	3	3
19	3	3	3	4	4	19	3	2	2
20	4	4	4	4	3	20	4	3	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,50	3,80	3,00	3,60	3,10	Среднее значение по группе факторов (M)	4,00	3,60	2,90
Стандартное отклонение (σ)	0,53	0,42	0,67	0,52	0,57	Стандартное отклонение (σ)	0,47	0,70	0,32
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,30	0,24	0,38	0,29	0,32	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,40	0,18
Процент вариации фактора, %	15,06	11,10	22,22	14,34	18,31	Процент вариации фактора, %	11,79	19,42	10,90

## Констатирующий эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок	Мелкая моторика				Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Навыки удовлетворения естественных				
	Простая па	Пальчиковая ги	Сгибает бума	Завязывает		по теме "Части т	по теме "Одежда	По теме "Пос	по теме "Мебель "	по теме "Предметы необходимые для блока удовле
11	4	4	4	3	11	5	4	4	4	4
12	4	4	4	3	12	4	4	4	4	4
13	4	3	3	2	13	5	4	3	3	4
14	5	4	4	3	14	4	4	4	3	4
15	4	4	3	2	15	5	5	4	3	4
16	4	3	3	3	16	4	4	3	3	5
17	4	4	3	3	17	5	4	4	3	4
18	4	4	3	2	18	5	4	4	3	4
19	3	3	3	2	19	4	3	4	3	4
20	4	4	4	3	20	4	4	4	4	4
Среднее значение по группе факторов (M)	4,00	3,70	3,40	2,60	Среднее значение по группе факторов (M)	4,50	4,00	3,80	3,30	4,10
Стандартное отклонение (σ)	0,47	0,48	0,52	0,52	Стандартное отклонение (σ)	0,53	0,47	0,42	0,48	0,32
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,27	0,29	0,29	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,30	0,27	0,24	0,27	0,18
Процент вариации фактора, %	11,79	13,06	15,19	19,86	Процент вариации фактора, %	11,71	11,79	11,10	14,64	7,71



Таблица 2 - Констатирующий эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Обследуемый ребенок экспериментальной группы					Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Обследуемый ребенок экспериментальной группы										
	Навыки приема пищи						Навыки раздевания/одевания										
	Моет руки	Расчесывается	Открывает кран	Закрывает кран	Просится в туалет		Надевать штаны	Надевать футбол	Надевать куртку	Застегивать молнию на	Растегивать молнию	Надевать ботинки	Снимать штаны	Снимать футболки	снимать куртку	Снимать ботинки	Убирать вещи в шкаф
1	5	4	4	4	7	1	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	2
2	4	4	4	5	7	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3
3	5	4	4	5	7	3	3	4	4	3	4	4	4	4	5	4	3
4	5	4	4	4	7	4	3	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3
5	5	4	4	4	6	5	4	4	5	3	5	4	4	4	4	4	3
6	4	4	4	5	6	6	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	3
7	5	4	4	4	6	7	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	3
8	4	4	4	5	6	8	3	4	4	3	5	4	4	4	4	4	2
9	3	3	3	3	4	9	3	3	4	1	3	3	4	4	4	3	2
10	4	4	4	4	6	10	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	3
Среднее значение по группе факторов (M)	4,40	3,90	3,90	4,30	6,20	Среднее значение по группе факторов (M)	3,10	3,70	4,10	2,80	4,50	3,70	4,10	4,10	4,20	3,70	2,70
Стандартное отклонение (σ)	0,70	0,32	0,32	0,67	0,92	Стандартное отклонение (σ)	0,32	0,48	0,32	0,63	0,71	0,48	0,32	0,32	0,42	0,48	0,48
Доверительный интервал, t при p=0,05	0,40	0,18	0,18	0,38	0,52	Доверительный интервал, t при p=0,05	0,18	0,27	0,18	0,36	0,40	0,27	0,18	0,18	0,24	0,27	0,27
Процент вариации фактора, %	15,89	8,11	8,11	15,70	14,82	Процент вариации фактора, %	10,20	13,06	7,71	22,59	15,71	13,06	7,71	7,71	10,04	13,06	17,89

## Констатирующий эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок	Навыки ориентировки в социальном окружении					Обследуемый ребенок	Коммуникативные действия		
	Называть ФИО	сколько полных	Называть школу, к	Называть имена род	Знать профессии		Владеет общепринятыми прав	Правильно воспринимает информаци	Имеет достаточный словарь, для тог
1	4	4	3	4	3	1	3	4	3
2	4	4	2	4	3	2	3	4	3
3	3	4	3	3	3	3	4	4	3
4	3	4	2	4	2	4	3	4	3
5	3	4	3	3	3	5	4	4	3
6	3	4	3	4	3	6	4	4	3
7	4	3	3	3	4	7	4	4	3
8	4	4	2	3	3	8	4	3	3
9	3	3	2	3	3	9	3	2	2
10	4	4	3	3	3	10	4	3	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,50	3,80	2,60	3,40	3,00	Среднее значение по группе факторов (M)	3,60	3,60	2,90
Стандартное отклонение (σ)	0,53	0,42	0,52	0,52	0,47	Стандартное отклонение (σ)	0,52	0,70	0,32
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,30	0,24	0,29	0,29	0,27	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,29	0,40	0,18
Процент вариации фактора, %	15,06	11,10	19,86	15,19	15,71	Процент вариации фактора, %	14,34	19,42	10,90

## Констатирующий эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок	Мелкая моторика				Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Навыки удовлетворения естественных потребностей				
	Простая пальчиковая гимнастика	Пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением	Сгибает бумагу по образцу	Завязывает узелки, банты		по теме "Части тела"	по теме "Одежда и обувь"	По теме "Посуда"	по теме "Мебель"	по теме "Предметы необходимые для блока удовлетворения естественных потребностей"
1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	4
2	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
3	4	3	3	2	3	5	4	3	3	4
4	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4
5	4	4	3	2	5	5	5	4	3	4
6	4	3	3	3	6	4	4	3	3	5
7	4	4	3	3	7	5	4	4	3	4
8	4	4	3	2	8	5	4	4	3	4
9	3	3	3	2	9	4	3	4	3	4
10	4	4	4	3	10	4	4	4	4	4
Среднее значение по группе факторов (M)	4,00	3,70	3,40	2,60	Среднее значение по группе факторов (M)	4,50	4,00	3,80	3,30	4,10
Стандартное отклонение (σ)	0,47	0,48	0,52	0,52	Стандартное отклонение (σ)	0,53	0,47	0,42	0,48	0,32
Доверительный интервал, t при p=0,05	0,27	0,27	0,29	0,29	Доверительный интервал, t при p=0,05	0,30	0,27	0,24	0,27	0,18
Процент вариации фактора, %	11,79	13,06	15,19	19,86	Процент вариации фактора, %	11,71	11,79	11,10	14,64	7,71

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица – 3 Контрольный эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок контрольной группы	Навыки приема пищи					Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Навыки раздевания/одевания										
	Моет руки	Расчесывается	Открывает	Закрывает	Просится		Надевать шт	Надевать футб	Надевать куртку	Застегива	Растегива	Надевать	Снимать штаны/ю	Снимать футболку	снимать куртку	Снимать ботинк	Убирать в
11	3	4	4	4	6	11	3	4	4	3	4	3	4	5	4	3	2
12	4	4	5	4	7	12	3	4	4	3	4	3	5	5	4	3	3
13	4	4	5	4	6	13	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	3
14	5	5	4	4	7	14	3	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3
15	4	4	5	5	6	15	4	4	5	3	5	4	4	5	4	4	3
16	4	5	4	6	6	16	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	3
17	3	5	5	4	4	17	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	3
18	4	4	4	5	6	18	3	4	4	3	5	4	4	5	4	4	4
19	4	4	4	5	7	19	3	3	4	1	4	3	4	5	4	3	2
20	4	4	4	5	7	20	4	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,90	4,30	4,40	4,60	6,20	Среднее значение по группе факторов (M)	3,30	3,80	4,10	2,80	4,60	3,70	4,30	4,90	4,20	3,70	2,90
Стандартное отклонение (σ)	0,57	0,48	0,52	0,70	0,92	Стандартное отклонение (σ)	0,48	0,42	0,32	0,63	0,52	0,48	0,48	0,32	0,42	0,48	0,57
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,32	0,27	0,29	0,40	0,52	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,24	0,18	0,36	0,29	0,27	0,27	0,18	0,24	0,27	0,32
Процент вариации фактора, %	14,56	11,23	11,74	15,20	14,82	Процент вариации фактора, %	14,64	11,10	7,71	22,59	11,23	13,06	11,23	6,45	10,04	13,06	19,57

## Контрольный эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок	Навыки ориентировки в социальном окружении					Обследуемый ребенок	Коммуникативные действия		
	Называть ФИО	сколько полных	Называть шко	Называть име	Знать профессия		Владеет общепринятыми	Правильно восприним	Имеет достаточный с
11	4	4	3	4	3	11	4	4	3
12	4	4	2	4	3	12	5	4	3
13	3	4	3	3	3	13	4	4	3
14	3	4	2	4	2	14	4	4	3
15	3	4	3	3	3	15	4	4	4
16	3	4	3	4	3	16	4	4	3
17	4	3	4	3	4	17	4	4	3
18	4	4	3	3	3	18	4	3	3
19	3	3	3	4	4	19	3	2	2
20	4	4	4	4	3	20	4	3	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,50	3,80	3,00	3,60	3,10	Среднее значение по группе факторов (M)	4,00	3,60	3,00
Стандартное отклонение (σ)	0,53	0,42	0,67	0,52	0,57	Стандартное отклонение (σ)	0,47	0,70	0,47
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,30	0,24	0,38	0,29	0,32	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,40	0,27
Процент вариации фактора, %	15,06	11,10	22,22	14,34	18,31	Процент вариации фактора, %	11,79	19,42	15,71

## Контрольный эксперимент контрольная группа

Обследуемый ребенок	Мелкая моторика				Обследуемый ребенок экспериментальной группы	Навыки удовлетворения естественных				
	Простая па	Пальчиковая ги	Сгибает бумаг	Завязывает		по теме "Части т	по теме "Одежда	По теме "Пос	по теме "Мебель "	по теме "Предметы необходимые для блока удовле
11	4	4	4	3	11	5	4	5	4	4
12	4	4	4	3	12	4	4	5	4	4
13	4	3	3	2	13	5	5	3	3	4
14	5	4	4	3	14	4	5	4	3	4
15	4	4	3	2	15	5	5	4	3	4
16	4	3	3	3	16	5	4	3	3	5
17	4	4	3	3	17	5	4	4	3	4
18	4	4	3	2	18	5	4	4	3	4
19	3	3	3	2	19	5	3	4	3	4
20	4	4	4	3	20	4	4	4	4	4
Среднее значение по группе факторов (M)	4,00	3,70	3,40	2,60	Среднее значение по группе факторов (M)	4,70	4,20	4,00	3,30	4,10
Стандартное отклонение (σ)	0,47	0,48	0,52	0,52	Стандартное отклонение (σ)	0,48	0,63	0,67	0,48	0,32
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,27	0,29	0,29	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,36	0,38	0,27	0,18
Процент вариации фактора, %	11,79	13,06	15,19	19,86	Процент вариации фактора, %	10,28	15,06	16,67	14,64	7,71

Таблица – 4 Контрольный эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок	Навыки приема пищи					Обследуемый ребенок	Навыки раздевания/одевания										
	Моет руки	Расчесывается	Открывает кран	Закрывает кран	Просится в туалет		Надевать штаны	Надевать футбол	Надевать куртку	Застегивать молнию на	Растегивать молнию	Надевать ботинки	Снимать штаны	Снимать футбол	снимать куртку	Снимать ботинки	Убирать вещи в шкаф
1	7	5	5	5	7	1	5	5	5	3	4	4	5	4	4	3	4
2	5	5	5	5	7	2	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4
3	6	5	5	5	7	3	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3
4	5	5	4	5	7	4	5	5	5	4	7	4	4	4	4	4	3
5	5	5	4	5	6	5	4	4	5	3	5	4	4	4	4	4	3
6	4	5	4	5	6	6	3	4	4	4	6	4	5	5	5	4	3
7	7	5	4	4	6	7	3	3	4	3	6	4	4	4	4	4	3
8	4	5	4	5	6	8	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	2
9	4	4	3	4	5	9	4	3	4	1	3	3	4	4	4	3	3
10	4	5	4	4	6	10	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	3
Среднее значение по группе факторов (M)	5,10	4,90	4,20	4,70	6,30	Среднее значение по группе факторов (M)	4,10	4,10	4,50	3,20	4,90	3,90	4,30	4,10	4,20	3,70	3,10
Стандартное отклонение (σ)	1,20	0,32	0,63	0,48	0,67	Стандартное отклонение (σ)	0,88	0,88	0,53	0,92	1,20	0,32	0,48	0,32	0,42	0,48	0,57
Доверительный интервал, t при p=0,05	0,68	0,18	0,36	0,27	0,38	Доверительный интервал, t при p=0,05	0,50	0,50	0,30	0,52	0,68	0,18	0,27	0,18	0,24	0,27	0,32
Процент вариации фактора, %	23,47	6,45	15,06	10,28	10,71	Процент вариации фактора, %	21,36	21,36	11,71	28,72	24,43	8,11	11,23	7,71	10,04	13,06	18,31

## Контрольный эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок	Навыки ориентировки в социальном окружении					Обследуемый ребенок	Коммуникативные действия		
	Называть ФИО	сколько полных	Называть школу, к	Называть имена род	Знать профессии		Владеет общепринятыми прав	Правильно воспринимает информац	Имеет достаточный словарь, для тог
1	4	4	5	4	3	1	3	4	4
2	4	4	2	4	3	2	3	5	4
3	4	4	3	4	3	3	4	5	4
4	4	5	3	5	2	4	3	5	3
5	3	5	5	3	5	5	4	4	3
6	3	4	3	4	4	6	4	4	3
7	4	3	3	3	4	7	4	4	3
8	4	4	2	3	3	8	4	3	3
9	3	3	2	3	3	9	3	4	3
10	4	4	3	3	3	10	4	3	3
Среднее значение по группе факторов (M)	3,70	4,00	3,10	3,60	3,30	Среднее значение по группе факторов (M)	3,60	4,10	3,30
Стандартное отклонение (σ)	0,48	0,67	1,10	0,70	0,82	Стандартное отклонение (σ)	0,52	0,74	0,48
Доверительный интервал, t при p=0.05	0,27	0,38	0,62	0,40	0,47	Доверительный интервал, t при p=0.05	0,29	0,42	0,27
Процент вариации фактора, %	13,06	16,67	35,50	19,42	24,95	Процент вариации фактора, %	14,34	18,00	14,64



## Контрольный эксперимент экспериментальная группа

Обследуемый ребенок	Мелкая моторика					Обследуемый ребенок	Навыки удовлетворения естественных				
	Простая пальчиковая гимнастика	Пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением	Сгибает бумагу по образцу	Завязывает узелки, банты			по теме "Части тела"	по теме "Одежда и обувь"	По теме "Посуда"	по теме "Мебель"	по теме "Предметы необходимые для блока удовлетворения естественных потребностей"
1	7	4	4	4	4	1	5	4	4	4	4
2	7	4	4	4	5	2	4	5	4	4	4
3	4	3	3	3	2	3	5	5	3	3	4
4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	3	4
5	4	4	3	3	3	5	5	5	5	3	4
6	4	4	3	3	3	6	5	4	3	3	5
7	7	4	3	3	3	7	5	5	4	4	4
8	4	4	3	3	3	8	5	4	4	4	4
9	4	4	3	2	2	9	4	3	4	4	4
10	4	4	4	3	3	10	4	4	5	5	5
Среднее значение по группе факторов (M)	5,00	4,00	3,40	3,10	Среднее значение по группе факторов (M)	4,70	4,30	4,00	3,70	4,20	
Стандартное отклонение (σ)	1,41	0,47	0,52	0,88	Стандартное отклонение (σ)	0,48	0,67	0,67	0,67	0,42	
Доверительный интервал, t при p=0,05	0,80	0,27	0,29	0,50	Доверительный интервал, t при p=0,05	0,27	0,38	0,38	0,38	0,24	
Процент вариации фактора, %	28,28	11,79	15,19	28,25	Процент вариации фактора, %	10,28	15,70	16,67	18,24	10,04	