

значенням слова. Так само спостерігалися перцептивно далекі помилки (гребінець – нитки, гребінець – пила, гребінець – паркан).

Виконання дітьми завдання на впізнавання незавершених зображень можна характеризувати таким чином. Спостерігалися вербально-перцептивні помилки (меч – кинджал, лампа – люстра, кліщі – щипці, ножиці), перцептивно близькі помилки (ключ – рушниця, лійка – літера А, труба). Помилки за типом фрагментарності сприйняття (ножиці – ключик, лопатка; якір – стрілка, ключ; окуляри – ножиці), властиві дітям з труднощами сприйняття цілісного образу й дефіцитності холістичної правопівкульної стратегії обробки зорової інформації. Перцептивно далекі помилки (відро – ванна, каструля; чайник – лампа, торт; шпилька – спіраль).

Також у дітей експериментальної групи зустрічаються далекі заміни й за зоровим образом, і за значенням. Труднощі впізнавання недомальованих зображень є і в дітей контрольної групи.

Важливо зазначити певну повторюваність помилкових відповідей в окремих завданнях. Найчастіше спостерігаються стійкі заміни в пробі на незакінчені зображення предметів, частина частотних помилок пов'язана з неточним називанням предмета, що може вказувати на слабкість лівопівкульних аспектів сприйняття й вербальних процесів. Також можна припустити, що помилкові відповіді пов'язані й зі слабкістю розвитку правопівкульних, холістичних стратегій обробки зорової інформації, і зі слабкістю лівопівкульних, аналітичних.

Динаміка успішності виконання проб підтверджує, що в досліджуваній період розвиваються зорово-гностичні функції та їх зв'язок з вербальними процесами, а вікові зміни різні стосовно латеральних ознак.

Результати виконання завдань за допомогою методики Л.С. Цветкової (зоровий гнозис) виявили певні особливості.

Успішність виконання залежала від ступеня ускладнення завдання. Діти з дисграфією припускалися помилок, виконуючи більш легке завдання (домальовуючи додаткові елементи, або ж, навпаки, не обводячи більш видимі лінії). Дітьми експериментальної групи не виділялися значущі деталі, які були не домальовані, а виділялися менш значущі, або ж додавалися деталі поза контекстом.

Таким чином, вивчення зорових (гностичних) функцій у дітей експериментальної групи вказує на неоднорідність розвитку обстежених параметрів. Практично в кожній дитині з дисграфією були відзначені помилки при обстеженні зорових функцій. Порівняльний аналіз результатів дослідження зорових функцій показав, що учні з дисграфією виявили нижчі показники.

Порівняльне дослідження показало, що діти експериментальної групи за рівнем сформованості зорових гностичних функцій не досягли рівня розвитку однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком за продуктивністю й характером помилок. У дітей експериментальної групи була зафіксована більша кількість помилок. Результати виконання завдань дітьми з дисграфією експериментальної групи виявилися нижче рівня школярів з нормальним мовленнєвим розвитком. За результатами дослідження в дітей з дисграфією відзначаються характерні труднощі під час сприйняття цілісного об'єкта, вони не виділяють як головні, так і другорядні ознаки. Спостерігається велика кількість вербальних, вербально-перцептивних помилок, що може вказувати на слабкість лівопівкульних аспектів сприйняття. Також ці помилки можуть бути пов'язані зі слабкістю правопівкульних, холістичних стратегій обробки зорової інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Любовь Цветкова. – М.: Юристь, 1997. – 140 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: Айрис-пресс, 2005.
4. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Татьяна Ахутина. – М.: Воронеж, 2001. – с.7-20
5. Л.С. Цветкова. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М.: "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998. –128 с.

УДК: 159.963.37

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Шульженко Д.І.

доктор психологічних наук, професор,
Інститут корекційної педагогіки психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

В статті представлені результати кореляційного аналізу емпіричного дослідження емоційної регуляції учнів із затримкою психічного розвитку як чинника їх успішної соціалізації в умовах інклюзивної форми освіти.

В статье представлены результаты корреляционного анализа эмпирического исследования эмоциональной регуляции учеников с задержкой психического развития как фактора их успешной социализации в условиях инклюзивной формы образования.

The paper presents the results of correlation analysis of empirical studies of emotional regulation pupils with mental retardation as a factor in their successful socialization in inclusive form of education.

Ключові слова: діти з затримкою психічного розвитку, тип школи, інклюзивна форма освіти, чинники соціалізації, рівні емоційної регуляції.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, тип школы, инклюзивная форма образования, факторы социализации, уровни эмоциональной регуляции.

Key words: children with mental retardation, type of school, inclusive form of education, socialization factors, levels of emotional regulation.

Інклюзивна освіта передбачає систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці. Також, інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність» в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів. І особливо важливим є те, що інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризикові» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей і забезпечує однакове ставлення до всіх людей, разом з тим створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Завдяки інклюзивній програмі для дітей із ЗПР відбувається :

- соціальна інтеграція їх, тобто діти з особливими потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом;

- функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: часткова інтеграція і повна інтеграція. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах.

Метою нашого дослідження, проведеного в спеціальній та інклюзивній школах, де навчаються діти із затримкою психічного розвитку є визначення рівня емоційної регуляції як чинника ефективної соціальної інтеграції даної категорії дітей. Ми припускаємо, що діти із ЗПР мають в інклюзивній школі сформовані психолого-педагогічні чинники для навчання та розвитку, що забезпечує ефективність їхньої розумової, комунікативної, мовленнєвої та емоційно-регуляторної діяльності.

У дослідженні особливостей емоційної регуляції дітей із затримкою психічного взяли участь 56 дітей. Серед них 28 дітей із нормою розвитку та 28 із затримкою психічного розвитку. Серед тих дітей, у котрих наявна затримка психічного розвитку є 14, котрі навчаються в школі -інтернаті для дітей із ЗПР та 14, котрі навчаються у звичайній школі за програмою інклюзивної освіти. Вікова категорія дітей 12 – 17 років.

Використовуючи кореляційний аналіз, були виявлені певні тенденції між змінними, при $p < 0,05$:

➤ рівень затримки психічного розвитку прямо корелює зі школою, в якій навчається учень ($r = 0,48$). Це можна пояснити тим, що, діти, які вчаться у звичайній школі за інклюзивною програмою є більш адаптовані до життя, до обставин, коло спілкування їх є сильнішим, тому затримка розвитку у них є меншою, ніж у дітей які навчаються в інтернаті для дітей з особливими потребами;

➤ рівень затримки психічного розвитку прямо корелює з рівнем мстивості ($r = 0,40$). Це можна пояснити тим, що, затримка психічного розвитку у переважній більшості випадків супроводжується поведінковими труднощами, розладами емпатії, та не контрольованістю агресії, тому вони схильні до затаювати злість та мстити кривднику;

➤ рівень затримки психічного розвитку прямо корелює з рівнем негативної агресії ($r = 0,39$). Це можна пояснити тим, що, дітям із затримкою психічного розвитку не вистачає соціальних навичок, не вистачає терпимості до інших та вони схильні відкидати загальноприйняті норми комунікації. Тому чим більшим є відставання від вікової норми, тим загостренішою є схильність адресувати і нападати у міжособистісних стосунках;

➤ рівень затримки психічного розвитку прямо корелює з рівнем конфліктності ($r = 0,44$). Це можна пояснити тим, що, особливі діти, у зв'язку з невірноваженістю і нестабільністю психічних процесів, більш схильні до непоступливості, є більш збудливими і недовірливими до оточуючих;

➤ тип школи, в якій учні навчаються прямопропорційно впливає на рівень мстивості ($r = 0,40$), рівень нетерпимості до інших ($r = 0,45$), рівень конфліктності ($r = 0,47$) та рівень негативної агресії ($r = 0,44$). Тобто діти, які навчаються у звичайній школі за інклюзивною програмою отримують систему освітніх послуг, які, допомагають соціалізації дитини, допомагають у

вирішенні її проблем, їхній розвиток відбувається в рамках соціального контексту, в сфері суспільства й культури, тож проблеми у стосунках з оточуючими у них є меншими;

➤ 5-ий рівень емоційної регуляції прямо пропорційно залежить від типу школи, в якій учні навчаються ($r = 0,40$). Це пояснюється тим, що за допомогою процесу поєднання навчання і соціалізації дітей, та за допомогою особливого підходу до кожної дитини зокрема у школі, яка підтримує програму інклюзивної освіти, діти є більш врівноваженими і стабільними при регулюванні власних емоцій на символічному рівні. Діти у звичайній школі більш адаптовані до справжнього життя і реального сприйняття навколишньої дійсності;

➤ клас, в якому навчається від'ємно корелює з рівнем напористості ($r = -0,39$), рівнем мстивості ($r = -0,39$), рівнем позитивної агресії ($r = -0,42$) та рівнем негативної агресії ($r = -0,42$). Оскільки молодші діти є ще недостатньо адаптованими до оточення, до суспільства. В них присутні відхилення у встановленні соціальних контактів, недостатня пристосованість до різних ситуацій і поведінкові труднощі і лише з часом, завдяки постійній роботі над проблемами можливі зміни, тому старші діти, з якими проводилася робота мають меншу схильність до агресії та недовіриливо ставитись до інших;

➤ рівень непоступливості обернено залежить від статі ($r = -0,44$). Серед дітей із затримкою психічного розвитку хлопці більше схильні не поступатися власними інтересами, вони більш заклопотані відстоюванням своїх амбіцій і думок. Оскільки часто для чоловічої статі є важливим показ власної сили, значущості, тож настояти на своєму у них може бути тотожним зі збереженням певного статусу в групі;

➤ рівень інтенсивності емоцій прямо залежить від статі дитини ($r = 0,45$). Тобто дівчата переживають сильніші емоції ніж хлопці. Це пов'язано з тим, що у дівчат фізіологічно більше розвинута права півкуля мозку – вони є більше емоційні по своїй природі, тому й емоційні стани у них яскравіші і насиченіші;

➤ рівень збудливості достатньо корелює з гіпосензитивністю ($r = 0,45$). Це можна пояснити тим, що часто загальна напруга, яка є притаманною людям з високим рівнем збудливості може викликати психосоматичні та сенсорні порушення та порушити норму стабільності порогу чутливості, тому й може з'явитись нечутливість до різних сенсорних стимулів;

➤ рівень напористості прямо корелює з 2-им рівнем емоційної регуляції ($r = 0,43$). Це можна пояснити тим, що даний рівень включає в собі афективні стереотипи, комунікативні, сенсомоторні стереотипи та фіксацію на якійсь певній поведінці. А для того, щоб виробився стереотип потрібна напористість та систематичність у діях. Такі діти частіш за все намагаються захопити ініціативу в свої руки та не завжди мають міру у власних діях;

➤ рівень напористості прямо корелює з гіперсензитивністю ($r = 0,38$). Ймовірно, це пов'язано з тим, що пониження стійкості до специфічних впливів відзначається гіперсезитивністю, а понизити цей поріг можна якраз надмірною наполегливістю і стимуляцією;

➤ рівень образливості прямо корелює з емоційною регуляцією на 5-му рівні ($r = 0,42$). Це можна пояснити тим, що основна функція даного рівня – це управління власними переживаннями, тому в людей, в яких є значні порушення на даному рівні часто спостерігається загострене сприйняття ситуації і образливості;

➤ рівень мстивості прямо корелює з тривалістю емоцій ($r = 0,38$). Це пояснюється тим, що дитина, якій притаманні тривалі переживання схильна затакувати невдоволеність і образу, а потім виявляти її деструктивних діях проти інших;

➤ рівень мстивості прямо корелює з 3-ім рівнем емоційної регуляції ($r = 0,39$). Адже на третьому рівні афективна система зіштовхується з новими якостями середовища, і з новими, більш складними задачами. Активність організму на даному рівні направлена на оволодіння, захоплення різноманітних об'єктів. Тому, часто дитина, в якій спостерігається активність на даному рівні є достатньо агресивно налаштованою проти оточуючих та схильна до помсти;

➤ рівень мстивості достатньо корелює з 4-им рівнем емоційної регуляції ($r = 0,40$). Четвертий рівень – це рівень базальної афективної комунікації, і сенс його в особливостях налагодження емоційної взаємодії з іншими людьми. Тож логічним є той факт, що, коли людині притаманні значні труднощі при взаємодії з оточуючими, то й для неї є частим, звичним і притаманним почуття помсти;

➤ рівень позитивної агресії достатньо корелює з 3-ім рівнем емоційної регуляції ($r = 0,39$). Третій рівень – це рівень афективної експансії, який характеризує те, як емоційна система зіштовхується з новими якостями середовища, складними ситуаціями. Якщо дитина не схильна до компромісу, то часом це означає здатність дитиною переборювати труднощі, бар'єри;

➤ Рівень негативної агресії прямо корелює з 3-ім рівнем емоційної регуляції ($r = 0,40$). Це можна пояснити тим, що часто діти, схильні агресувати та приймати сторону нападника в ситуації, яка є для них новою, незнаною раніше, конфліктною чи складною.

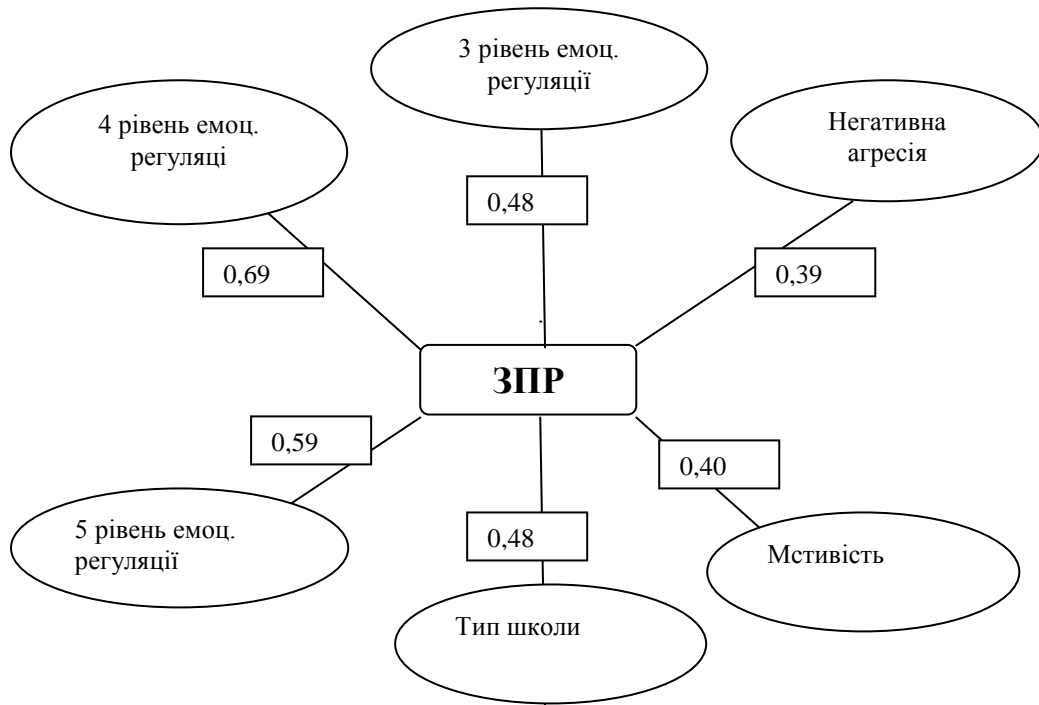
➤ Рівень негативної агресії прямо корелює з 4-им рівнем емоційної регуляції ($r = 0,42$). Оскільки четвертий рівень – це рівень емоційної прив'язаності, то він розкриває особливості комунікації з дорослими та однолітками та адекватність виявлення емоцій при цьому. Тому, якщо дитина на цьому рівні характеризується значним негативізмом – то логічним є той факт, що їй характерна негативна агресія, схильність нападати та конфліктувати.

➤ Рівень інтенсивності емоцій прямо корелює з емоційною регуляцією на 5-му рівні ($r = 0,44$). Це можна пояснити тим, що основною функцією п'ятого рівня – рівня символічної регуляції є оволодіння, керування власними переживаннями, диференціація, узагальнення і трансформація афективних явищ. Якщо існують значні порушення на даному рівні, то це означає, що індивід невзможі приборкати власні емоції та пригальмувати їх, зменшити їхню інтенсивність.

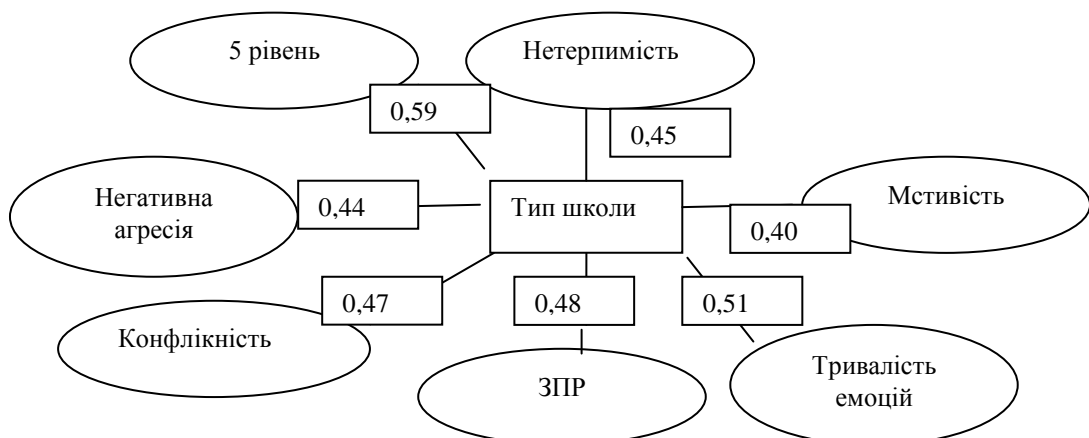
➤ Рівень конфліктності прямо пропорційно залежить від емоційної збудливості ($r = 0,41$), тривалості емоцій ($r = 0,46$) та впливу емоцій на особливості діяльності та комунікації ($r = 0,45$). Оскільки конфліктність в даному випадку включає в собі такі фактори як безкомпромісність, збудливість, непоступливість та підозрливість – тобто характеристики емоційності при встановленні соціальних контактів з оточуючими, тому і дана характеристика зростатиме, якщо буде слабкий вольовий керунок емоціями, розгальмованість емоційної системи, тобто недостатній контроль тривалості і сили емоцій.

Отже, для того, щоб підсумувати результати кореляційного аналізу зобразимо наявні зв'язки між особливостями у дітей із ЗПР у вигляді кореляційних плед.

На малюнку відображено, що чим сильнішою є затримка психічного розвитку, тим імовірніше, що діти є агресивні і мстиві, оскільки через нестійкість розвитку всіх психічних процесів спостерігається недостатнє вміння керувати власними емоціями, почуттями, діями. У них наявні значні порушення на 3, 4 і 5 рівні емоційної регуляції. Тобто реакція на нові складні завдання та зміну обстановки неадекватною, а інтелектуалізація емоцій є дуже низькою. Також в дітей, які вчаться у спеціальній школі, рівень затримки психічного розвитку є вищим, ніж у дітей, які вчаться у звичайній школі за програмою інклюзивної освіти, оскільки тут вони отримують більший спектр можливостей у соціальній та корекційно-педагогічній сфері.

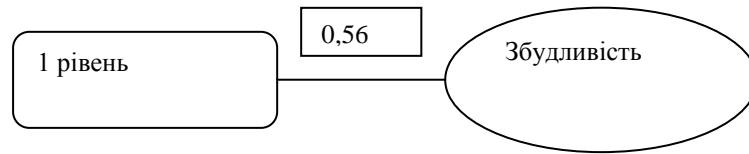


Дана схема показує відмінності між дітьми із затримкою психічного розвитку, які навчаються у спеціальній школі та дітьми, які навчаються у звичайній школі за інклюзивною програмою. Можемо побачити помітну різницю між наступними індивідуальними характеристиками, такими як конфліктність, нетерпимість до інших, висока тривалість емоцій негативна агресія та мстивість, оскільки в колективі зі звичайними дітьми, особливі діти розвивають і формують нові знання й розуміння в рамках соціального контакту, адаптація до оточення є кращою. Також у дітей із спеціальної школи критерії на 5 рівні емоційної регуляції є високими в порівнянні з дітьми із звичайної школи, оскільки на даному рівні відбувається трансформація і узагальнення афективних явищ, наслідування та інтелектуалізація, тож у дітей які вчаться у звичайній школі є більше прикладів і стимулу таких дій, на відміну від дітей, що навчаються у звичайній школі.

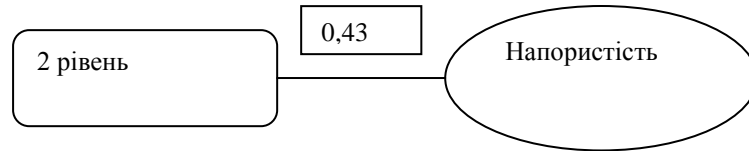


Щодо рівнів емоційної регуляції спостерігаємо наступні тенденції:

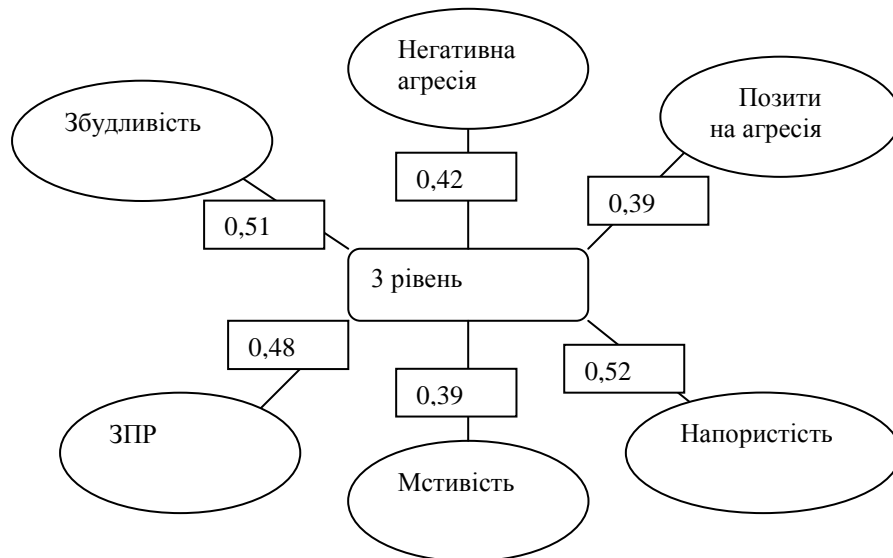
Високі показники на 1-му рівні передбачають значну збудливість. Це зрозуміло, адже на цьому рівні відбувається оцінка впливу середовища, а чим вища збудливішою є дитина тим менш адекватною є реакція на стимули.



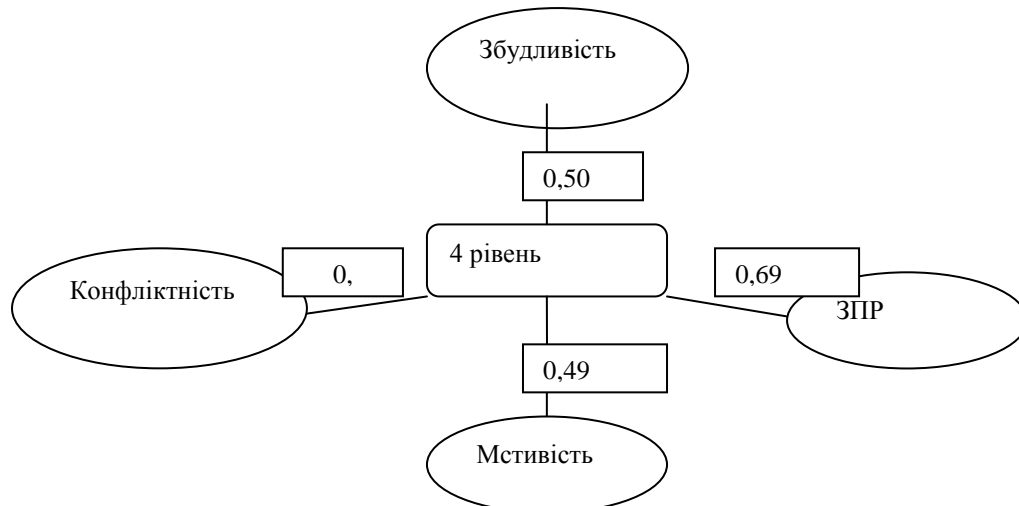
Високі показники на 2-му рівні передбачають високий рівень напористості. Адже щоб справитися зі складністю впливу середовища, щоб контролювати спектр відчуттів потрібний значний рівень наполегливості.



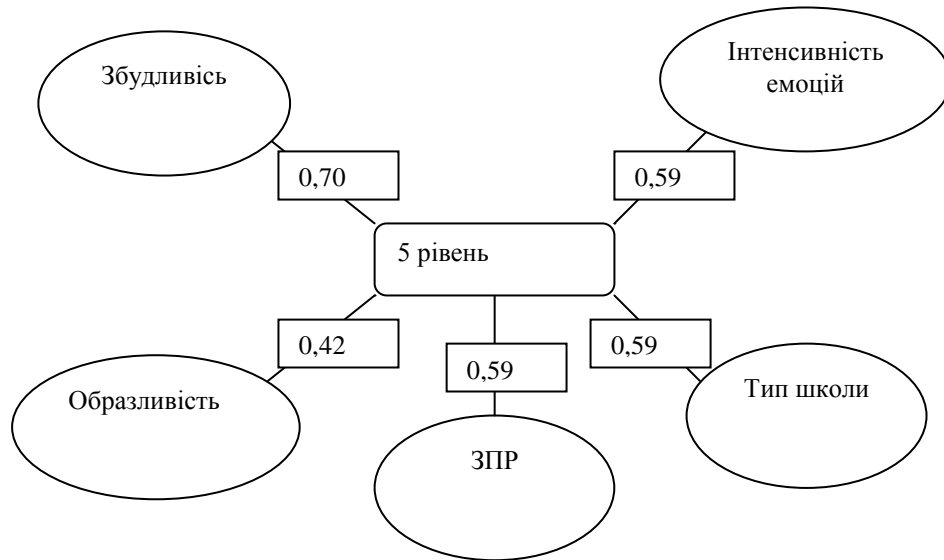
Високі показники на 3-му рівні передбачають значний рівень затримки психічного розвитку, схильність до конфліктності, мстивості, характерну збудливість, негативну та позитивну агресію. Тобто на данному рівні спостерігається особлива чутливість до будь-яких обмежень і перешкод.



Високі показники на 4-му рівні передбачають значний рівень затримки психічного розвитку, збудливості, схильність до конфліктності і мстивості. Тут відбувається пристосування конкретно до людей, налагоджування афективної взаємодії з ними, тож вище перелічені характеристики будуть притаманні тим індивідам, в яких є значне порушення на данному рівні.



Високі показники на 5-му рівні передбачають значну збудливість та інтенсивність емоцій, схильність до образливості, високий рівень затримки психічного розвитку та імовірну приналежність до спеціалізованої школи. Оскільки функція данного рівня оволодіння власними переживаннями, трансформація і узагальнення афективних явищ, тож зрозумілим є той факт, що при значних порушеннях на данному рівні осмислення дитиною власного інтелектуального досвіду є недостатнім і неадекватним.



Порівняльний аналіз показників рівня емоційної регуляції у дітей із ЗПР із інклюзивної школи та школи для дітей із відхиленнями розвитку дав змогу побачити чітку тенденцію перевищення показників мстивості, нетерпимості до інших, негативної агресії, конфліктності, тривалості емоцій та критеріїв на 5-му рівні емоційної регуляції у дітей, які навчаються у школі-інтернаті для дітей із ЗПР.

Отже, можна стверджувати, порівняльний аналіз виявив чітку тенденцію до високих показників особливостей емоційності, рівнів регуляції дітей із затримкою психічного розвитку у порівнянні з дітьми з нормою розвитку. Це пов'язано з тим, що характерними особливостями дітей із ЗПР є низький рівень розвитку сприймання, підвищена виснажуваність, недостатня продуктивність мовленнєвих процесів, низькі навички самоконтролю, сенсомоторні порушення, що відбивається на особливостях емоційно-вольової сфери. Така ж помітна тенденція високих показників спостерігається у дітей із ЗПР, що навчаються у школі-інтернаті у порівнянні з дітьми із ЗПР, що навчаються у звичайній школі за інклюзивною програмою. Це є зрозумілим, оскільки в інклюзивній школі працюють більше над проблемою соціалізації дитини, використовують до неї індивідуальний підхід, що дає змогу дещо нівелювати порушення емоційно-вольової сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти : українсько-канадський досвід : матеріали міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.) / Бондар В. І. ; за ред. В. І. Бондаря, В. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
2. Гапонов В. П. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей : книжка для вчителів диференційованих класів / Гапонов В. П., Георгієвська А. В., Гільбух Ю. З. ; за ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : ВІПОЛ, 1994. – 88 с.
3. Даниельс Е. Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даниельс, КейСтадфорд. – Львів : Товариство «Надія», 2000. – 256 с.
4. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / [сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг]. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
5. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия : учеб. пособ. для студ. по психологи / сост. О. В. Заширинская ; под ред. И. Авидон. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я. – М., 1979. – 456 с.
7. Санникова О. П. Эмоциональность и регуляция активности общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии. – № 4. – 1989. – С.23 – 29.