

стереотипи.

Klopota Y.A. The theoretical analysis of barriers of social integration of people with visually impaired

The article analyzes social conceptual models of reception the people with limited physical abilities. It is underlined that stereotypes have a large influence on social integration of people in conditions of visually deprivation. The image of visually impaired people depends on social attitudes based on different factors that may be the greatest barrier to participation and equality. The barriers that emerge in the process of integration of blind and visually impaired people into society are also determined. The article stresses upon the necessity of taking important steps to eliminate or reduce barriers to full participation and social integration of visually impaired people into society. The top priority should be the best possible integration of people with disabilities in all areas of life in society for all political, social and economic rights of the blind and visually handicapped be followed and implemented, so that they are protected from discrimination.

Key words: social integration, social adaptation, blind, visually impaired, social stereotypes.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 30.10. 2013 р.

Рецензент: д.психл.н., проф. Шевченко Н.Ф.

УДК 159.922.76-056.313:316.613.4

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ,
ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У РІЗНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ**

Коваленко В.Є.

Актуальна концепція соціалізації дітей в умовах освітнього закладу Т.Д. Марцинковської полягає в наступному: в основі прийняття людиною соціального середовища лежить емоційне прийняття значущих для суспільства цінностей та ідеалів. «Процес соціалізації пов'язаний з формуванням у дитини соціальних переживань (соціальних емоцій) – емоційних процесів, опосередкованих соціальними еталонами і виражається в емоційному ставленні до норм і правил поведінки, прийнятих у соціумі, соціальним та історичним подіям, персонажам, культурним цінностям» [2., с. 5].

Специфіка формування соціальних емоцій розумово відсталих молодших школярів пов'язана з тим, що цей процес відбувається в освітньому середовищі, пов'язаний з присвоєнням (інтеріоризацією) і подальшим використанням в ході соціальної взаємодії моральних, естетичних норм опосередкування емоційних реакцій, оціночних категорій. І.О. Кареліна, О.І. Ізотова зазначають, що в молодшому шкільному віці соціальні переживання є одним з провідних механізмів соціалізації, є чинником формування ціннісних орієнтацій, індивідуального стилю діяльності та спілкування людини, відіграють важливу роль у розвитку емоційної сфери особистості.

Актуальність дослідження особливостей соціальних емоцій розумово відсталих молодших школярів зумовлена необхідністю розробки ефективних систем впливу на особистість дитини з метою розширення її особистісних ресурсів до ефективної адаптації та соціалізації, а також прийняття відповідних педагогічних рішень в умовах освітнього середовища.

У дефектології проблема розвитку соціальних емоцій розумово відсталих дітей розглядалась у працях Л.С.Виготського, Г.М.Дульнєва, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, а також А.С.Белкіна, О.М.Вержиковської, Н.М.Буфетова, А.М.Висоцької, О.Ю.Михайлової, Н.І.Солодової та ін. Однак, незважаючи на значущість проблеми розвитку соціальних емоцій розумово відсталих дітей, які перебувають в різних освітніх умовах, та проведені дослідження, це питання й досі залишається недостатньо вирішеним.

У констатувальному експерименті брали участь розумово відсталі молодші школярі, що навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання, допоміжних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів м. Луганська.

З метою дослідження рівня диференціації соціальних емоцій та встановлення деформацій у блоках особистісних стосунків (базового комфорту, особистісного зростання, міжособистісної взаємодії, потенційної агресії, пізнання) застосовувалось Діагностичне завдання №2 психодіагностичної методики О. Орехової «Будиночки».

Дослідженням встановлено, що рівень диференціації соціальних емоцій молодших школярів з розумовою відсталістю значно нижчий, порівняно з дітьми з нормальним розвитком. Так, достатній рівень диференціації соціальних емоцій «щастя-горе» виявлено у 83,33% учнів з нормальним розвитком, «справедливість-образ» - у 54,17% учнів; «дружба-сварка» - у 72,92% ; «доброта-злоба» - у 77,08%; «нудьга-натхнення» - 45,83% випробуваних. Наведені числові дані свідчать про домінування достатнього ступеня диференціації всіх означених категорій соціальних переживань та емоційного ставлення до них.

У ході аналізу експериментальних даних було встановлено, що загальною закономірністю для дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю є те, що випробувані мають вищий ступінь диференціації таких соціальних емоцій як доброта – злоба та дружба – сварка. Суттєві труднощі виникали у дітей обох категорій при розмальовуванні емоцій справедливості – образа та нудьга – натхнення, що свідчить про наявність деформацій у блоці пізнання, що підтверджується наявними дослідженнями в галузі олігофренопсихології.

Результати виконання діагностичного завдання №2 психодіагностичної методики «Будиночки» в їх кількісному відсотковому виразі представлені у таблиці 1. (Умовні позначення «д.р. – достатній рівень; «н.р.» – низький рівень).

Рівень диференціації соціальних емоцій розумово відсталими молодшими школярами (у %)

Таблиця 1

Освітнє середовище	Ступінь диференціації емоцій (%)									
	Щастя-горе		Справедливість образа		Дружба-сварка		Доброта-злоба		Нудьга-натхнення	
	д.р.	н.р.	д.р.	н.р.	д.р.	н.р.	д.р.	н.р.	д.р.	н.р.
НРЦ	47,92	52,08	39,58	60,42	54,17	45,83	58,33	41,67	22,92	77,08
Індивідуальне навчання	31,25	68,75	20,83	79,17	50	50	70,83	29,17	16,67	83,33
Допоміжна школа-інтернат	62,50	37,50	33,33	66,67	52,08	47,92	54,17	45,83	27,08	72,92

З наведеної таблиці видно, що розумово відсталі молодші школярі мають слабку та недостатню диференціацію у всіх блоках: не було жодного учня, який всі позитивні почуття зображував з використанням основних кольорів, а негативні коричневим, чорним та сірим. Більшість молодших школярів розфарбовували одним кольором або основними кольорами полярні почуття.

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що з віком зменшується кількість дітей, які мають деформацію у блоках міжособистісної взаємодії, потенційної агресії, пізнання; діти розуміють змістову характеристику емоції, шляхом збагачення емоційного досвіду та розвинення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції.

Представлені у таблиці дані засвідчують, що всім розумово відсталим молодшим школярам властиві порушення диференціації соціальних емоцій, проте найнижчий рівень диференціації виявлений в учнів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання.

Більшість розумово відсталих першокласників, незважаючи від того у якому освітньому середовищі перебувають, мають низький рівень диференціації соціальних емоцій щастя-горя; справедливості – образа. Проте, з кожним роком навчання спостерігається розвинення здатності до диференціації емоцій і на четвертому році навчання більшість учнів навчально-реабілітаційного-центру та допоміжної школи-інтернату мають достатній ступінь диференціації емоцій щастя – горе та справедливості – образа. Позитивна динаміка розвитку здатності до диференціації емоцій спостерігається і в учнів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання, проте вона менш виразна. Цей факт дає підстави припустити, що саме соціальний компонент освітнього середовища допоміжної школи-інтернату та навчально-реабілітаційного центру позитивно впливає на формування соціальних емоцій. Адже розвиток соціальних емоцій відбувається у процесі спілкування, шляхом формування соціальних еталонів, прийнятих у суспільстві та конкретному соціальному інституті (С.Т. Дмитрієва).

Дослідженням встановлено, що вищий ступінь диференціації емоцій спостерігається у блоці базового комфорту (щастя – горе) порівняно з блоком особистісного зростання (справедливість – образа). У більшості випадків саме у розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання виникали труднощі при встановленні змісту понять як «справедливість», так і «образ». Варто зазначити, що матері цих дітей пояснювали даний факт тим, що вони намагаються позбавити дітей впливу емоціогенних ситуацій, які спричиняють виникнення почуття образи, тому їх діти не розуміють змісту понять «справедливість – образа». Означене підтверджується дослідженнями О.Б. Чарової та О.А. Савіної, які зазначають, що матері проявляють жалість до розумово відсталих дітей, вважають їх неспроможними, тому мусять їх опікувати і контролювати, що призводить до інфантілізації дитини в майбутньому.

Порівняльний аналіз розподілу за рівнями серед розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання, навчально-реабілітаційного центру та допоміжної школи-інтернату вказує на більш сприятливий розвиток у блоці базового комфорту та особистісного зростання у дітей, які навчаються у допоміжній школі-інтернаті.

Якісно-кількісний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій «дружба – сварка» засвідчив, що спільною ознакою для учнів навчально-реабілітаційного центру та допоміжної школи-інтернату є поступове збільшення кількості дітей (з першого по третій клас), які мають достатній рівень диференціації (навчально-реабілітаційний центр: 1 клас – 33,33%, 3 клас – 91,67%; допоміжна школа-інтернат – 41,67% і 83,33% відповідно). Проте, вже на четвертому році навчання кількість дітей, які мають достатній рівень диференціації (дружба-сварка) суттєво зменшується (навчально-реабілітаційний центр та допоміжна школа-інтернат 4 клас – 41,67%). Ураховуючи поступове зростання рівня диференціації понять дружба – сварка на попередніх роках навчання та стрімке його зниження на четвертому році, можна припустити, що означена тенденція свідчить про ускладнення міжособистісного зв'язку з однокласниками та наявність деформації у блоці міжособистісної взаємодії, а не погіршення диференціації означених соціальних емоцій. Адже, як зазначає Л.І. Даргевічене, власна диференціація особистісних стосунків учнів 1-х класів відсутня і відображає оцінне ставлення до них педагога, і вже в 4 класі стосунки учня з однокласниками ускладнюються: розумово відстала дитина починає вибірково ставитись до однолітків. Ю.О. Бистровою встановлено, що у підлітковому віці загострюються проблеми міжособистісної взаємодії розумово відсталих молодших школярів.

У ході дослідження було встановлено, що за період навчання у початковій школі спостерігається зменшення кількості дітей, які мають деформацію у блоці потенційної агресії в усіх групах випробуваних. Найбільш інтенсивна динаміка цього процесу спостерігається серед категорії учнів, які перебувають в освітньому середовищі допоміжної школи – інтернату (з 66,67% до 16,67%).

Якісно-кількісний аналіз диференціації випробуваними понять «доброта – злоба» засвідчив, що у розумово відсталих молодших школярів вже сформовані уявлення про ці поняття, проте вони мають егоцентричну спрямованість, про що свідчать коментарі дітей під час розмальовування. Наведемо приклади таких суджень: Марина М.: «Доброта – це червоний. Доброта коли мама купує іграшку. Коли тато не сварить», Пилип П.: «Доброта жовта. Добро – це коли тобі щось дарують. Я люблю цукерки – це добро. Варто зазначити, що порівняльний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій «доброта – злоба» засвідчив, що вищий ступень диференціації означених понять встановлено в учнів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання (достатній рівень встановлено 50% учнів 1 класу; 66,67% - 2 класу; 75% - 3 класу; 91,67% - 4 класу) порівняно з молодшими школярами, які перебувають в освітньому навчально-реабілітаційного центру та допоміжної школи-інтернату. Означене є свідченням того, що основним соціальним інститутом, який формує уявлення про «доброту та злобу» є сім'я.

Дослідженням виявлена специфічність ставлення розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання до спілкування з однолітками. Зокрема, розумово відсталі першокласники мають вищий рівень диференціації соціальних емоцій «дружба – сварка» (58,33% достатній рівень) порівняно з молодшими школярами, які перебувають в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру (33,33%) та допоміжної школи-інтернату (41,67%). Більшість першокласників, які перебувають на індивідуальному навчанні розфарбовували «будиночок, де живе дружба» у червоний, жовтий та зелений кольори, а «будиночок, де живе сварка» у сірий, чорний, коричневий. Таке промальовування є свідченням того, що діти мають бажання та потребу у спілкуванні. Проте, починаючи з другого року навчання у початковій школі спостерігається тенденція до підвищення кількості дітей, які мають деформацію у блоці міжособистісної взаємодії (достатній рівень: 2 клас – 50%, 3 клас – 33,33%), що, на нашу думку, є наслідком фрустрації вікової потреби у спілкуванні з однолітками. Зокрема, В.С. Красуський наголошував, що позбавляючи розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, ми посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину недорозвинення її вищих функцій [1].

Несприятливий емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання засвідчує низький ступінь диференціації соціальних емоцій, що обумовлена наявністю обмеженого емоційного досвіду через відсутність спілкування у колективі однолітків. Невдоволеність спілкуванням з ровесниками, учителями може негативно позначитись на формуванні особистості учня, спровокувати прояви і закріплення негативних, антисоціальних форм поведінки.

Наступною у ході дослідження соціальних переживань розумово відсталих молодших школярів використовувалась методика «Сюжетні малюнки» (Л.Г.Матвєєва, І.В. Вибойщик).

За результатами виконання діагностичних завдань психодіагностичної методики було встановлено 4 групи дітей.

1 група (0 балів) – діти, які не мають знань про моральну норму, розуміння і вербалізація її сутності відсутня, тому вони неправильно розкладають картинки (в одній стопці виявляються малюнки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні.

2 група (1 бал) – діти, які мають фрагментарні знання про моральну норму; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, вони правильно розкладають картинки, але не можуть

обґрунтувати свої дії; спостерігається відсутність зацікавленості до суті моральної норми, емоційні реакції неадекватні.

3 група (2 бали) – діти, які мають адекватні знання про моральні норми, демонструють їх розуміння, вони правильно розкладають картинки, обґрунтовують свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо.

4 група (3 бали) – діти мають усвідомлені знання моральних норм, демонструють повноту і адекватність вербального розкриття сутності моральної норми, у процесі виконання діагностичного завдання обґрунтовують свій вибір, називають моральну норму; емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції і т. д.

З'ясовано, що порівняно з дітьми з нормальним розвитком, більшість яких на всіх роках навчання належать до четвертої групи (1 клас – 66,67%; 2 клас – 75%, 3 клас – 83,33, 4 клас – 91,67%) діти з розумовою відсталістю мають значний розкид за груповою приналежністю. Так, одержані дані свідчать, що учні 1 класів з розумовою відсталістю мають, в основному, поодинокі, недостатньо деталізовані знання про норми моралі. При цьому вони проявляють недостатнє розуміння і можливість вербалізації їх сутності. У розумово відсталих учнів 3–4 класів виявляються знання лише про деякі характеристики моральних норм. При цьому спостерігається розуміння їх сутності, хоч недостатньо повне й адекватне. На відміну від розумово відсталих молодших школярів, учні 1-2 класів з нормальним розвитком демонструють тверде, непохитне і вельми однозначне розуміння гарних і поганих вчинків. Як і розумово відсталі молодші школярі вони розділяють всі вчинки на дві категорії – хороші і погані – і не вбачають жодних напівтіней в моральних оцінках. Учні 3-4 класів з нормальним розвитком схильні до більш диференційованої оцінки вчинку, вони за намірами судять про характер вчинків.

Одержані дані свідчать, що з віком уявлення дітей з нормальним розвитком про моральність змінюються від морального реалізму до морального релятивізму (Ж. Піаже), уявлення дітей з розумовою відсталістю все ж перебувають на стадії морального реалізму, тобто молодші розумово відсталі школярі не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами, на що наголошували й О.М. Вержиховська, О.І. Капустін, В.М. Синьов, Н.В. Тарасенко та ін. [3].

Порівняльний аналіз одержаних даних про соціальні переживання розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання, навчально-реабілітаційного центру та допоміжної школи-інтернату, показав суттєву різницю в емоційному ставленні цих категорій дітей до моральних норм (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Порівняльні показники емоційного ставлення розумово відсталих молодших школярів до моральних норм (у %)

Освітнє середовище	Групи відповідей			
	1	2	3	4
Навчально-реабілітаційний центр	20,83	20,83	47,92	10,42
Індивідуальне навчання	27,08	50	16,67	6,25
Допоміжна школа-інтернат	20,83	16,67	41,67	20,83

З наведеної таблиці видно, що більшість дітей, які належать до першої групи перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання. Проте, протягом навчання у початковій школі кількість дітей, які не диференціюють вчинки на моральні та аморальні та не розуміють їх сутності (1 група) суттєво зменшується під впливом корекційного навчання та виховання, що є свідченням розвитку здатності до більш адекватної оцінки вчинку.

Серед розумово відсталих першокласників, які навчаються в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру, допоміжної школи-інтернату не було виявлено учнів, які діти мають усвідомлені знання моральних норм та у яких виникають адекватні соціальні переживання змісту ситуації (4 група дітей). Серед першокласників, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання не було дітей, які належать до третьої групи, які мають адекватні знання про моральні норми та адекватно емоційно їх оцінюють. Низький рівень розвитку емоційного ставлення до моральних норм учнів індивідуального навчання можна пояснити тим, що соціальні переживання дитини виявляються в різних сферах діяльності за умови включення об'єкта виховання в міжособистісне спілкування та відносини. Розумово відстала дитина, яка навчається індивідуально, позбавлена міжособистісного спілкування та сумісної діяльності з однолітками, що є підґрунтям для формування внутрішнього емоційно-чуттєвого ставлення та є найважливішими умовами становлення соціальних емоцій (Л.Ф.Киян, С.Л. Колосова, О.М.Леонтьєв, Л.О.Сологуб, Г.Я.Яськевич та ін.), відповідно вона самостійно не може опанувати моральне оцінювання.

Дослідженням встановлено, що лише серед учнів другого класу, які перебувають в освітньому середовищі допоміжної школи-інтернату є діти, які за показником емоційне ставлення до моральних норм можна

віднести до четвертої групи (16,67%). Незважаючи на незначну кількість понять морально-етичного змісту в словнику, неточність, примітивність розуміння їх значення, невелику кількість якостей, що використовувалися для опису, у цієї групи дітей сформоване адекватне емоційне ставлення до моральних норм. Під час виконання діагностичного завдання діти демонстрували відкритість форми мимічного реагування, давали адекватну моральну оцінку вчинку, зображеному на малюнку. Наведемо приклади висловлювань дітей. Ганна В.: «Це дуже погано. Дівчина нишком їсть торт – жадоба», Олександр М.: «Не можна різати ножицями зошит. Це школьний. Це дуже погано», «Битися не можна. Це погано і боляче. Я знаю», Ірина К.: «Діти грають дружно. Це добре».

Було виявлено, що більшість розумово відсталих учнів четвертого класу, які перебувають в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру (58,67%) та індивідуального навчання (41,67%) за показником емоційне ставлення до моральних норм належать до третьої групи, а учні допоміжної школи-інтернату мають однаковий відсотковий розподіл за груповою приналежністю (41,67% - третя група; 41,67% - четверта група).

Отже, результати дослідження свідчать, що за період навчання у початковій школі у розумово відсталих учнів знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтувати її, зростає самостійність та узагальненість. Разом з тим, при загальній позитивній спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей, їх сформованість продовжує залишатися на низькому рівні. Дослідженням встановлено, що вищий рівень розвитку диференціації соціальних емоцій та емоційного ставлення до моральних норм мають учні, які перебувають в освітньому середовищі допоміжної школи-інтернату, порівняно з учнями навчально-реабілітаційного центру та індивідуального навчання. Ураховуючи те, соціальність емоцій передбачає їх присвоєння дітьми в процесі входження в соціум під впливом взаємодії з дорослими і однолітками (О.І. Ізотова), можна стверджувати, що саме психодідактичний (методика виховної роботи з морального виховання) та соціальний компонент освітнього середовища допоміжної-школи інтернату здійснюють потужний корекційний вплив на розвиток емоційного ставлення до моральних норм.

Література

1. **Багдасарьян И.С.** Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Специальная психология» / И.И. Багдасарьян. – Красноярск, 2000. – 21 с. 2 **Марцинковская Т.Д.** Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования – 2009. – № 3(5). – С 5-12. 3. **Синьов В.М.** Психология розумово відсталої дитини: підруч. / Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. — К.: Знання. 2008. — 359 с.

References

1. **Bagdasaryan I.S.** Mezhlchnostnyie otnosheniya v seme, imeyushey umstvenno otstalogo rebenka: avtoref. dis. na poluchenie nauchn. stepeni kand. psihol. nauk: spets. 19.00.08 «Spetsialnaya psihologiya» / I.I. Bagdasaryan. – Krasnoyarsk, 2000. – 21 s. 2. **Martsinkovskaya T.D.** Perekhivanie kak mehanizm sotsializatsii i formirovaniya identichnosti v sovremennom menyayuschemsya mire / T.D. Martsinkovskaya // Psihologicheskie issledovaniya – 2009. – № 3(5). – S 5-12. 3. **Sinov V.M.** Psihologiya rozumovo vidstaloyi ditini: pldruch. / Sinov V.M., Matveeva M.P., Hohllna O.P. — K.: Znannya. 2008. — 359 s.

Коваленко В.С. Особливості соціальних емоцій розумово відсталих молодших школярів, які перебувають у різних освітніх умовах

Наукова стаття розкриває особливості соціальних переживань розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання, допоміжної школи-інтернату, навчально-реабілітаційного центру. Здійснено аналіз досліджень і публікацій у загальній та спеціальній психології з проблеми формування та розвитку соціальних емоцій дітей. Зазначено, що найбільший вплив на розвиток соціальних емоцій має освітнє середовище навчального закладу, зокрема його соціально-психологічний компонент.

Дослідженню підлягали ступінь диференціації соціальних емоцій, таких як: щастя-горе, справедливість-образ, дружба-сварка, доброта-злоба, нудьга-натхнення, а також особливості емоційного ставлення до моральних норм. З'ясовано, що загальним для розумово відсталих молодших школярів є зниження ступеня диференціації всіх означених соціальних емоцій, порушення адекватності емоційного ставлення до моральних норм. Аналіз виконання діагностичних завдань різних вікових груп дітей з нормальним розвитком та розумово відсталих засвідчує про збереження тенденції до підвищення ступеня диференціації соціальних емоцій, а також розвитку емоційного ставлення до моральних норм. Дослідженням встановлено, що вищий рівень розвитку диференціації соціальних емоцій та емоційного ставлення до моральних норм мають учні, які перебувають в освітньому середовищі допоміжної школи-інтернату, порівняно з учнями навчально-реабілітаційного центру та індивідуального навчання.

Ключові слова: освітнє середовище, емоційний розвиток, розумова відсталість, соціальні переживання.

Коваленко В.Е. Особенности социальных эмоций умственно отсталых младших школьников, которые находятся в разных образовательных учреждениях

Научная статья раскрывает особенности социальных переживаний умственно отсталых младших школьников, обучающихся в образовательной среде индивидуального обучения, вспомогательной школы-интерната, учебно-реабилитационного центра. Осуществлен анализ исследований и публикаций в общей и специальной психологии по проблеме формирования и развития социальных эмоций детей. Отмечено, что наибольшее влияние на развитие социальных эмоций имеет образовательная среда учебного заведения, в частности его социально-психологический

компонент .

Исследованию подлежали степень дифференциации социальных эмоций, таких как: счастье - горе, справедливость - обида , дружба - ссора, доброта - злоба , тоска - вдохновение, а также особенности эмоционального отношения к нравственным нормам. Выяснено, что общим для умственно отсталых младших школьников является снижение степени дифференциации всех указанных социальных эмоций, нарушение адекватности эмоционального отношения к нравственным нормам. Анализ выполнения диагностических заданий различных возрастных групп (детьми с нормальным развитием и умственно отсталыми) свидетельствует о сохранении тенденции к повышению степени дифференциации социальных эмоций, а также развитию адекватности эмоционального отношения к нравственным нормам. Исследованием установлено, что более высокий уровень развития дифференциации социальных эмоций и эмоционального отношения к нравственным нормам имеют ученики вспомогательной школы- интерната, в сравнении с учащимися учебно-реабилитационного центра и индивидуального обучения.

Ключевые слова: образовательная среда, эмоциональное развитие, умственная отсталость, социальные переживания.

Kovalenko V.E. Features of social emotions mentally retarded younger pupils who are in various educational conditions

The scientific article reveals the features of the social emotions of mentally retarded younger pupils enrolled in the educational environment of individual training, boarding school and rehabilitation center. The article analyses of researchions and publications in the general and special psychology on the problem of the formation and development of social emotions of children. It was noted that the greatest influence on the development of social emotions has educational environment of the institution, in particular the socio - psychological component.

The study subject were to the degree of differentiation of social emotions such as: happiness - sorrow, justice - resentment, friendship-a quarrel, kindness - anger, sadness - inspiration, and especially the emotional relationship to moral norms. It was found that the total for the mentally retarded younger pupils is to reduce the degree of differentiation of all these social emotions, the violation of the adequacy of the emotional relation to moral norms. An analysis of the diagnostic tasks of different age groups (children with normal development and mental retardation) continues the pattern to increase the degree of differentiation of social emotions, as well as the development of the adequacy of the emotional relation to moral norms . The study found that a higher level of differentiation of social emotions and emotional attitude to moral norms have students boarding school, compared with students of educational and rehabilitation center , and individual learning .

Keywords: educational environment, emotional development, mental retardation, social experiences.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 25.10. 2013 р.

Рецензент: д.психол.н. Бистрова Ю.О.

УДК 376:37.05.3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Кротенко В.І.

кандидат психологічних наук, доцент

Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить в практику сучасної школи ставить перед нею безліч складних питань і нових завдань. Зарубіжна практика інклюзії в освіті має вагомий досвід та законодавче закріплення, в той час як український досвід лише починає складатись і розвиватись. Відповідно до ідеальних канонів, інклюзивна (включена) освіта – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних освітніх потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку [1, с.3].

Інклюзія охоплює глибокі соціальні процеси школи: створюється моральне, матеріальне, педагогічне середовища, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини. Таке середовище можна створити лише за умови тісного співробітництва з батьками, у згуртованій командній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. В такому середовищі повинні працювати люди, які готові змінюватись разом з дитиною і заради неї, причому мова йде не лише про «особливу» дитину, але й звичайну. Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що різноманітними потребами учнів з обмеженими можливостями здоров'я має відповідати таке освітнє середовище, яке б було найменше обмежуваним і найбільш включеним. Цей принцип означає, що:

- всі діти повинні бути включеними в освітнє і соціальне життя школи за місцем проживання;
- завдання інклюзивної школи – вибудувати таку систему, яка б задовольняла потреби кожного;
- в інклюзивних школах усі діти, а не лише діти з інвалідністю, забезпечуються такою підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними і відчувати безпеку [4].

Організація інклюзивної освіти передбачає зміни на ціннісному, моральному рівні. Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані в першу чергу з тим, що школа як соціальний інститут орієнтована