

автори –укладач А.В. Клезович, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2007, 35 с.

15. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей Составитель-НИИ дефектологии АПН СССР, Москва. – 1984.
16. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Предметно-практическая деятельность I–IV классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2008, 33 с.
17. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Адаптивная физическая культура I–IX классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2009, 50 с.

This paper presents a learning experience and education of children with moderate and heavy intellectual deficiency by a brief analysis of curriculum Ukraine, Russia, Belarus and Poland.

Keywords: education, children with moderate and heavy intellectual exponent of failure, schools.

Отримано 12.6.2013

УДК 376:159.942-056.313

В.Є. Коваленко

ДИНАМІКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті подані матеріали експериментального дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання.

Ключові слова: емоції, емоційний розвиток, змістові та інструментальні компоненти емоційного розвитку, індивідуальне навчання, освітнє середовище.

В статье представлены материалы экспериментального исследования эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, которые пребывают на индивидуальной форме обучения

Ключевые слова: емоции, эмоциональное развитие, содержательные и инструментальные компоненты эмоционального развития, индивидуальное обучение, образовательная среда.

Порушення емоційного розвитку та емоційні відхилення є невід'ємною частиною симптоматики психічного недорозвинення, які істотно ускладнюють процес соціалізації осіб з розумовою відсталістю (О.К. Агавелян, Ю.О. Бистрова, Г.Г. Запрягаєв, М.П. Матвеева, Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов та ін.). Т.С. Кириленко зазначає, що розумова відсталість виявляється як у повільнішому емоційному розвитку, так і в погіршенні емоційних реакцій [2, с. 21].

І.М. Бгажнокова, Л.С. Виготський, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Л. Коломінський, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова, Л.М. Шипіцина зазначають, що емоційний розвиток дітей з розумовою відсталістю визначається особливостями, які зумовлені не тільки первинним, ядерним дефектом і взаємозв'язком між емоційним розвитком і компенсаторними можливостями психіки, але й умовами освітнього середовища, в якому перебуває дитина. Н.Б. Гонтаровська зазначає, що розвиток особистості школяра безпосередньо залежить від середовища, в якому він виховується. Освітнє середовище виступає фактором, який детермінує особистісний і емоційний розвиток, що входить до його складу [1, с. 413].

У корекційній педагогіці є низка досліджень, які розкривають особливості та динаміку емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які отримують освіту в освітньому середовищі допоміжної школи-інтернату (Н.Л. Коломінський, В.Г. Петрова, О.Є. Шаповалова, Н.В. Шкляр), проте, питання емоційного розвитку школярів, які перебувають на індивідуальному навчанні ґрунтовному вивченню не підлягало. Ураховуючи те, що чинником емоційного розвитку розумово відсталих дітей є особливості взаємин дитини з дорослими та однолітками (О.Є. Шаповалова) можна припустити, що саме соціальний компонент освітнього середовища індивідуального навчання здійснює руйнівний вплив на розвиток емоційної сфери. Зокрема, через відсутність широкого кола взаємодії та спілкування розумово відсталого молодшого школяра з однокласниками, освітнє середовище індивідуальної форми навчання втрачає свою адаптивність, адже у ньому обмежуються умови для успішного присвоєння елементів культури розумово відсталою дитиною з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів і можливостей.

У контексті наукової статті ми розглядаємо індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів, як спеціально організоване освітнє середовище дитини створене в домашніх умовах, адже "...освітнє середовище починається там, де відбувається зустріч учителя і учня, де вони спільно починають його проектувати і будувати як

предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки ..." (В.І. Слободчиков).

У зв'язку з пошуками оптимальних шляхів гармонізації емоційного розвитку (змістового та інструментального компонентів) розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання, для визначення методів корекційно-розвивального впливу та засобів підвищення ефективності корекційного навчання зазначеної категорії осіб, та з метою одержання даних про реальний стан емоційного розвитку, нами було проведено спеціальне дослідження, в якому було використано комплекс завдань психодіагностичних методик для дослідження змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку.

У констатувальному експерименті брали участь розумово відсталі молодші школярі, що навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання, у кількості – 48 осіб, вік яких становить від 7 до 11 років. Експериментальними базами дослідження слугували: КЗ "ЛСЗОШ № 6", КЗ "ЛСЗОШ № 45" КЗ "ЛНРЦ № 135" у яких організоване індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів.

Якісний аналіз експериментальних матеріалів, визначення емоційного розвитку за період індивідуального навчання у початкових класах дав змогу встановити, що у більшості дітей спостерігається недостатній рівень розвитку як змістових, так і інструментальних компонентів емоційного розвитку.

Так, аналіз результатів виконання завдань діагностичної серії № 1 психодіагностичної методики "Емоційна ідентифікація" (О.І. Ізотова) показав, що діти з розумовою відсталістю мають переважно низький рівень сприйняття експресивних ознак представлених піктограм емоційних станів (радість, гнів, образа, страх, заздрість, відраза) на першому та другому роках навчання (1 кл. – 58,33% учнів, 2 кл. – 50%), та середній на третьому та четвертому роках (3 кл. - 58,33%, 4 кл. – 66,67 % учнів). Наведені дані є свідченням позитивної динаміки розвитку сприйняття експресивних ознак емоцій. Так, з віком діти починають більш ґрунтовно аналізувати емоційну піктограму та визначати характерні ознаки верхнього та нижнього патерну обличчя при переживанні певних емоцій. Дослідженням також встановлено, що провідним типом сприйняття емоційного стану у дітей, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання є дифузно-аморфний тип, що характеризується тим, що діти називають емоцію, проте сприймають її вираз поверхово, нечітко (1 кл. – 75%, 2 кл. – 83,33%, 3 кл. – 66,67, 4 кл. – 58,33%).

Найбільші труднощі виникали у розумово відсталих дітей при визначенні емоційного стану "заздрість" та "відраза". Молодші школярі

з розумовою відсталістю самостійно не могли дати назву емоційного стану, не реагували на надання орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги, емоційний стан не встановлювали. Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо розвитку типу сприйняття з віком дітей. Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей є дуже незначне покращення даного явища, сприймаючи вираз емоції глобально і поверхово, діти починають виділяти окремих, часто одиничний елемент експресії, в більшості випадків очі (для 41,67% учнів четвертого класу характерний дифузно-локальний тип сприйняття).

Спільно з визначенням рівнів сприйняття експресивних ознак досліджувався рівень розуміння та його якісна характеристика. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень, домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак у першому, другому та третьому класах є низький (91,67%; 83,33% та 58,33 % відповідно) та рівний розподіл між низьким та середнім рівнем у четвертому.

З'ясовано, що розумово відсталі молодші школярі властиві неадекватний (1 кл. – 33,33%; 2 кл. – 8,33%), ситуативно-конкретний (1 кл. – 66,67%, 4 кл. – 58,33%) та словесного позначення і опису експресії рівні (2 кл. -16,67; 4 кл. – 41,67%). Якісний аналіз результатів розуміння емоційного стану персонажів, зображених в емоціогенній ситуації показав, що розумово відсталі молодші школярі практично не орієнтуються в сукупності емоційних ознак (експресивних і імпресивних) різних модальностей та не співвідносять їх з причинами та наслідками виникнення. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що розумово відсталі молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії, і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень.

Було встановлено два рівні ідентифікації емоційних станів: середній і низький, високого рівня виявлено не було. Переважна більшість розумово відсталих молодших школярів, які перебувають у індивідуальному освітньому середовищі мають низький рівень розвитку ідентифікації на всіх роках навчання. Діти мали труднощі в комплексній інтерпретації емоціогенних ситуацій усіх модальностей та потребували постійної орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги.

Аналіз виконання завдань третього етапу Діагностичної серії № 2 дозволив визначити особливості довільного відтворення різних емоційних станів (10 модальностей) за вербальною вказівкою психолога. Було виділено два рівні довільного виразу емоційного стану: середній та низький, високого рівня виявлено не було. Якісний аналіз результатів вивчення рівню довільного відтворення емоцій показав, що у розумово

відсталіх молодших школярів виникають суттєві труднощі при довільному виразу таких емоційних станів як: презирство, подив, сором, заздрість.

Дослідженням О.Є. Шаповалової встановлено, що молодші школярі з розумовою відсталістю мають обмеження діапазону переживань. У цьому віці емоційні прояви молодших школярів достатньо інтенсивні, проте примітивні та одноманітні [5, с. 182]. Це пояснює той факт, що при відтворенні емоцій діти уподібнювали мимічні експресивні прояви цих емоційних станів, спостерігалася слабка активізація верхнього патерну. На надання змістовної та предметно-дієвої допомоги не реагували. Аналіз матеріалів про кількісну перевагу за рівнями показав, що діти з розумовою відсталістю, які перебувають на індивідуальній формі навчання мають низькі показники довільного відтворення емоцій, зокрема низький рівень відтворення емоцій встановлено у 83,33% першокласників, 75% учнів другого класу, 66,67% третього та 58,33% учнів четвертого класу. Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо підвищення рівню довільного відтворення емоцій з віком дітей, проте слід вказати, що ці незначні покращення свідчать про розширення діапазону переживань та способів їхнього виразу, але порушення інтелектуального розвитку суттєво впливають на цей процес.

З метою дослідження змістового компонента емоційного розвитку розумово відсталіх молодших школярів використовувались діагностичні завдання психодіагностичної методики "Будиночки" О. Орехової. Якісний аналіз експериментальних матеріалів дав змогу визначити актуальний емоційний фон дитини, ступінь диференціації емоцій (щастя, горе, справедливість, образа, дружба, сварка, доброта, злоба, нудьга, натхнення), ставлення дитини до шкільної дійсності, а також ставлення до себе, вчителя, однолітків. В результаті дослідження було встановлено, що у більшості першокласників (50%) нейтральний емоційний стан (діти можуть радіти та засмучуватися, домінують позитивні емоції), у 8,33% спостерігалось переважання позитивних емоцій, проте була виявлена категорія дітей (41,67%) у яких переважають негативні емоції (домінує поганий настрій і негативні переживання). Результати виконання Діагностичного завдання №1 психодіагностичної методики "Будиночки" учнями початкової школи дозволяють констатувати, що з кожним роком перебування в освітньому середовищі індивідуального навчання емоційний стан дітей погіршується, спостерігається все більше відхилення від аутогенної норми. Даний факт можна пояснити тим, що емоційні прояви та емоційні стани залежать від особливостей стосунків з однолітками, а розумово відстала дитина, яка перебуває в освітньому середовищі індивідуального навчання загалом його позбавлена. Провідна потреба у спілкуванні не реалізовується, відповідно створюються умови для розвитку вторинних емоційних відхилень [5, с. 98].

Дослідженням також встановлено, що загальний енергетичний баланс організму має тенденцію до поступової стабілізації у 4 класі. Результати дослідження актуального емоційного фону дитини та вегетативного коефіцієнту представлені в таблиці 1 (Умовні позначення: "х.п" - хронічна перевтома; "к.с.в" - компенсований стан втоми; "о.п" – оптимальна працездатність; "п" - перезбудження).

Таблиця 1

**Особливості емоційного фону та енергетичного балансу організму
молодших школярів в освітньому середовищі індивідуального
навчання**

Клас	Емоційний фон (%)			Вегетативний коефіцієнт (%)			
	Позитив-ний	Нейтраль-ний	Негатив-ний	х. п	к.с.в.	о.п.	п.
1	8,33	50	41,67	16,67	41,67	33,33	8,33
2	8,33	41,67	50	25	41,67	33,33	-
3	-	41,67	58,33	8,33	50	41,67	-
4	-	33,33	66,67	8,33	41,67	50	-

З наведеної таблиці видно, що більшість учнів першого класу (41,67%) наприкінці навчального року перебувають у стані компенсованого стану втоми, відповідно вони потребують оптимізації режиму праці і відпочинку. Виявлена категорія дітей на всіх роках навчання у початковій школі, що перебувають у стані хронічної перевтоми та виснаження і мають негативний емоційний фон з переважанням негативних емоцій. Аналіз рівня енергетичного балансу організму за роками навчання засвідчив, що з віком спостерігається тенденція до енергозбереження, відповідно на четвертому році навчання суттєво зменшується кількість дітей з хронічною перевтомою (з 16,67% на першому році навчання до 8,33% на третьому та четвертому).

Якісний аналіз результатів вивчення ступеня диференціації соціальних емоцій показав наявну деформацію у блоках особистісного зростання та міжособистісних стосунків, адже діти зафарбовували як позитивні так і негативні емоції однаковими кольорами, спостерігалась інверсія "кольорового термометру". Дослідженням встановлено, що значна частина учнів (91,67%) у першому та другому класах мають деформацію у блоках особистісного зростання та пізнання. Значення таких почуттів як "справедливість – образа", "нудьга – натхнення" для більшості випробуваних було незрозумілим навіть після додаткових роз'яснень, що полягали у тлумаченні слова. Виявлений значний відсоток дітей (75% першокласників та 50% учнів четвертого класу), які мають порушення у блоці міжособистісної взаємодії, що можна пояснити дериваційною соціальною ситуацією розвитку, обмеженням кола спілкування з однолітками (таблиця 2).

Таблиця 2.

Наявність деформацій у блоках особистісних стосунків розумово відсталих молодших школярів

Блоки з наявними деформаціями особистісних стосунків	Відсоток випробуваних за роками навчання			
	1	2	3	4
Базового комфорту (щастя-горе)	83,33	75	75	58,33
Особистісного зростання (справедливість-образ)	91,67	91,67	83,33	83,33
Міжособистісної взаємодії (дружба-сварка)	75	75	58,33	50
Потенційної агресії (доброта-злоба)	16,67	8,3	-	-
Пізнання (нудьга-натхнення)	91,67	91,67	83,33	75

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

Варто відмітити, що найвищий ступень диференціації почуттів спостерігається у блоці потенційної агресії на третьому та четвертому році навчання.

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що з віком зменшується кількість дітей, які мають деформацію у блоках особистісних стосунків, діти більш чітко розуміють змістову характеристику почуття, шляхом розвинення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції.

Якісний аналіз виконання Діагностичного завдання № 3 психодіагностичної методики "Будиночки" виявив емоційне ставлення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя та однолітків (таблиця 3). (Умовні позначення "п.с." - позитивне ставлення, "а.с." - амбівалентне ставлення, "н.с." - негативне ставлення).

Таблиця 3.

Особливості емоційного ставлення розумово відсталої дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя та однолітків

Клас	Емоційне ставлення дитини											
	До себе			Шкільної діяльності			Вчителя			Однолітків		
	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.
1	66,67	33,33	-	83,33	8,33	8,33	83,33	8,33	8,33	8,33	50	41,67
2	58,33	41,66	-	83,33	16,67	-	58,33	66,67	-	-	50	50
3	41,67	50	8,33	41,67	50	8,33	25	75	-	-	58,33	41,67
4	25	58,33	16,67	25	58,33	16,67	25	75	-	-	58,33	41,67

Наведені у таблиці дані засвідчують, що більшість учнів першого (66,67%) та другого року (58,33%) навчання мають позитивне ставлення до себе, вони зафарбовують "будиночок своєї душі" у червоний, жовтий та зелений кольори, що свідчить про бажання діяти, досягати успіху, свободу, абсолютне прийняття, високу оцінку свого "Я" та бажання самоствердження. Проте на наступних роках навчання спостерігається тенденція до суттєвого зниження кількості дітей, які мають абсолютно позитивне ставлення до себе (3 кл. -41,67%, 4 клас – 25% учнів). На тенденцію до здатності більш адекватно оцінювати себе та стабілізацію самооцінки на етапі переходу до основної школи наголошував С.Л. Рубінштейн [3, с. 149].

Більшість учнів, які навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання виразили позитивне та амбівалентне ставлення до шкільної діяльності. При цьому у першому та другому класах спостерігалось переважно виразне позитивне ставлення до шкільної діяльності (1,2 класи – 83,33%) (діти розфарбовували "будиночок" у червоний, жовтий та зелений кольори), то у третьому та четвертому класах домінуючим ставленням до школи є амбівалентне. Діти розфарбовували "будиночок" у синій та фіолетовий колір, що свідчило про амбівалентне ставлення, потребу в емоційному спокої, схваленні, прагненні досягати успіху.

Подібну тенденцію можна спостерігати стосовно ставлення до вчителя. Більшість учнів першого та другого класу мають виразне позитивне ставлення до вчителя (1 кл. – 83,33%, 2 клас – 58,33% учнів), а на третьому та четвертому роках навчання переважає амбівалентне ставлення. Так, на запитання: "Чому ти обрав саме фіолетовий колір для вчителя" учень 4 класу Петро Г. відповів: "Вчитель гарний. Але набридло вже рахувати, нехай сам рахує. Тому фіолетовий. Він підходить".

Якісний аналіз експериментальних даних дослідження ставлення розумово відсталих дітей, які перебувають у освітньому середовищі індивідуального навчання до однолітків засвідчив наявність у більшості дітей амбівалентного ставлення (1,2 клас – 50%, 3, 4 клас – 58,33% учнів) та негативного (1 клас – 41,67%, 2 клас – 50%, 3 та 4 класи – 41,67% учнів). Означене свідчить про тенденцію до формування негативної установки стосовно спілкування у колі однолітків. Становить інтерес думка Л. І. Божович, яка зазначає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних з втратою впевненості в собі. Отже, наявність негативного ставлення до спілкування з однолітками можна охарактеризувати як псевдокомпенсаторне утворення, що виникає внаслідок наявності ситуації депривації спілкування з однолітками.

У процесі дослідження змістовного компонента емоційного розвитку додатково проводилося вивчення особливостей соціальних переживань,

адже в молодшому шкільному віці соціальні переживання є одним з провідних механізмів соціалізації, вони відіграють важливу роль у розвитку емоційної та пізнавальної сфер особистості (І.О. Кареліна, О.І. Ізотова). П.К. Анохін зазначає, що емоції дитини соціально детерміновані, вони як і вчинки людини, обумовлюються нормами моралі, тому вищі форми емоцій виникають на основі соціальних (моральних) потреб і духовних [4, с. 25]. Дослідження соціальних переживань розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі індивідуального навчання проводилося з використанням методики "Сюжетні малюнки", результати якого представлені на рисунку 1.

Рівні емоційного ставлення до моральних норм розумово відсталих молодших школярів

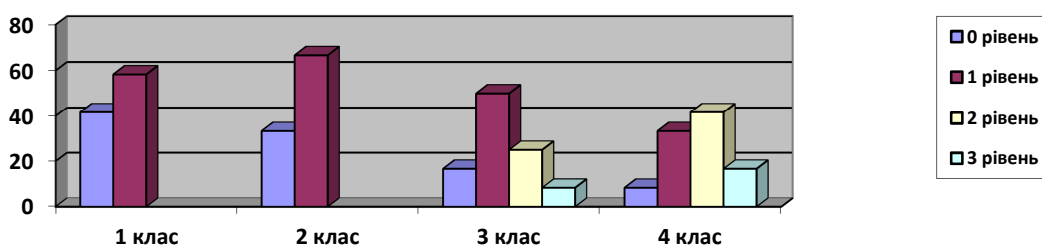


Рис. 1 Графічне зображення рівнів емоційного ставлення до моральних норм

Порівнюючи рівні емоційного ставлення розумово відсталих молодших школярів було виявлено, що більшість учнів першого (58,33%), другого (66,67%) та третього класу (50%) мають низький (перший) рівень сформованості емоційного ставлення до моральних норм. Ці діти хоча і правильно класифікували вчинки на групи "гарні" та "погані", проте не могли обґрунтувати свої дії; емоційні реакції були неадекватними, зокрема, можна було спостерігати позитивну емоційну реакцію (усмішку, схвалення і т. п.) на аморальний вчинок і негативну емоційну реакцію (осуд, обурення і т. п.) - на моральний. Наведемо приклади таких суджень дітей: "Тут хлопчик відчиняє двері дівчині. Вчинок неначе нормальний. Прикол. Зараз дівчата знахабнілі, самі пройдуть", "Тут дівчинка сама їсть цукерки – жадоба. Хоча, їй самій буде мало цукерок, хай їсть".

Лише на третьому році навчання була виділена група учнів, які можуть дати адекватну оцінку вчинку (2 рівень – 25%), обґрунтовують свою дії; демонструють адекватні емоційні реакції, але маловиражені.

В результаті дослідження виявлені категорії дітей на всіх роках навчання у початковій школі, які не диференціюють вчинки на моральні та аморальні та не розуміють їх сутності. Проте, протягом навчання у початковій кількість дітей з нульовим рівнем розвитку емоційного ставлення суттєво зменшується під впливом корекційного навчання та

виховання, що є свідченням розвитку здатності до більш адекватної оцінки вчинку. Загалом, уявлення розумово відсталих дітей про те, що добре і що погано, в молодшому шкільному віці носять досить поверховий характер. Вони дізнаються правила моралі від вчителів, від батьків, з книжок, але не завжди можуть діяти у відповідності з цими нормами або скористатися ними у звичній конкретній ситуації, ґрунтуючись на міркуваннях.

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили, що замкнуте коло спілкування особливо впливає на становлення соціально значущих якостей особистості дітей, не сприяє засвоєнню соціальних норм і правил взаємодії з людьми. Розумово відсталі молодші школярі мають обмежений обсяг емоційного досвіду, вузькі та поверхневі знання про різні емоційні переживання, а також способи адекватного виразу емоційного стану. Проте, з віком у дітей збагачується схема когнітивно-афективних уявлень про емоції і розширюються способи експресивного виразу актуального емоційного стану.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00. 07 / Наталя Борисівна Гонтаровська. – К., 2012. – 475 с.
2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Т.С.Кириленко. – К.: Либідь, 2007. — 256 с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / Рубинштейн С.Я. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А. Я чебыкин, И.В. Мельничук. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. – 147 с.
5. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук: 19. 00.10 / Шаповалова Ольга Евгеньевна – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.

In the article presents an experimental study of the emotional development of mentally retarded students during elementary school on individual learning.

Keywords: emotion, emotional development, content and instrumental components of emotional development, individual training, educational environment.

Отримано 14.6.2013