

Оспанова Б.К.¹, Орынғалиева Ш.О.², Жолдыбекова А.Т.³,

¹докторант PhD, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Казахстан, г. Астана, e-mail: sandorik84bk@mail.ru

²старший преподаватель, магистр педагогических наук,
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, Казахстан, г. Семей,
e-mail: oringalieva_sholpan1975@mail.ru

³старший преподаватель, магистр педагогических наук, Казахский гуманитарно-юридический
инновационный университет, Казахстан, г. Семей, e-mail: asema.kalieva.86@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы эмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития. Термины «инклюзия» и «инклюзивное образование» вошли в мировую педагогическую науку и практику сравнительно недавно. Проблемы, связанные с инклюзивным образованием детей с ЗПР, в последние десятилетия активно обсуждают не только ведущие ученые, педагоги, психологи, представители медицины, но и родители детей с ограниченными возможностями здоровья, которые стремятся обучать и воспитывать своих детей в общеобразовательных учреждениях с целью обеспечить им возможность стать полноценными и полноправными членами общества. В ходе проведения диагностического исследования по изучению влияния обучения на развитие эмоциональной сферы и эмоционального самочувствия детей с ЗПР в условиях инклюзивной группы применялись следующие методы психологического исследования: анализ литературных источников, психодиагностические методы и другие приемы обобщения научного материала и практического опыта. Выявлены особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР. Раскрыты особенности инклюзивного образования, также некоторые приемы работы с детьми с ЗПР по преодолению эмоциональных нарушений. Полученные в ходе проведения исследования данные позволили сделать вывод о том, что обучение детей с ЗПР в условиях интегрированной группы оказывает положительное влияние на развитие их эмоциональной сферы и способствует улучшению их эмоционального самочувствия. Обоснована необходимость обучения детей с ЗПР, имеющих эмоциональные нарушения, в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоциональная сфера, инклюзивное образование, эмоции, неустойчивость.

Ospanova B.K.¹, Oryngaliyeva Sh.O.², Zholdybekova A.T.³

¹PhD-student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, e-mail: sandorik84bk@mail.ru

²Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Kazakh Humanitarian Law Innovative University, Kazakhstan, Semey,
e-mail: oringalieva_sholpan1975@mail.ru

³Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Kazakh Humanitarian Law Innovative University,
Kazakhstan, Semey, e-mail: asema.kalieva.86@mail.ru

Emotional Disorders Among Children with Mental Retardation in Conditions of Inclusive Education

This article deals with the problems of emotional disorders in children with mental retardation. The terms «inclusion» and «inclusive education» have entered the world pedagogical science and practice relatively recently. Problems related to the inclusive education of children with IDP have been actively discussed in recent decades not only by leading scientists, educators, psychologists, representatives of

medicine, but also parents of children with disabilities who seek to educate and educate their children in general education institutions in order to provide them the opportunity to become full and full members of society. During the diagnostic study to study the influence of learning on the development of the emotional sphere and emotional well-being of children with MR in the context of an inclusive group, the following methods of psychological research were used: analysis of literary sources, psychodiagnostic methods and other methods of generalizing scientific material and practical experience. The peculiarities of the development of the emotional - volitional sphere in children with MR are revealed. The peculiarities of inclusive education are revealed, and some methods of working with children with MR for overcoming emotional disorders are also considered. The data obtained in the course of the study made it possible to conclude that the education of children with MR in the context of an integrated group positively influences the development of their emotional sphere and improves their emotional well-being. The necessity of teaching children with mental retardation with emotional disturbances in educational institutions is substantiated.

Key words: Mental retardation, emotional sphere, inclusive education, emotions, instability.

Оспанова Б.К. ¹, Орынғалиева Ш.О. ², Жолдыбекова А.Т. ³,

¹PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ., e-mail:sandorik84bk@mail.ru

²аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті, Қазақстан, Семей қ.,e-mail: oringalieva_sholpan1975@mail.ru

³аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті, Қазақстан, Семей қ., e-mail: asema.kalieva.86@mail.ru

Инклюзивті білім беру жағдайындағы психикалық дамуы тежелген балалардың эмоционалды бұзылысы

Берілген мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың эмоционалды бұзылыс мәселелері қарастырылған. «Инклюзив», «инклюзивті білім беру» терминдері салыстырмалы түрде, әлемдік педагогикалық ғылым мен тәжірибеге жақында енді. Психикалық дамуы тежелген балалардың инклюзивті білім алу мәселесі соңғы он жылдықта алдыңғы қатарлы педагог, психолог, медицина саласында ғана емес, мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары да өз балаларын жалпы орта білім беретін мектептерде білім мен тәрбие алу мәселесіне және олардың қоғамның толыққанды мүшесі болып қалыптасуына жағдай жасайтынын көрсеткен болатын. Диагностикалық зерттеулерді жүргізу кезінде оқытудың эмоционалды аймағына ықпалын және инклюзивті білім беру жағдайындағы психикалық дамуы тежелген балалардың эмоционалды өзін-өзі сезінуін зерттеуде келесі психологиялық әдістер қолданылды: әдебиет көздеріне талдау жасау, ғылыми ақпаратты жалпылаудың басқа тәсілдері, психодиагностикалық әдістер және практикалық тәжірибе. Психикалық дамуы тежелген балалардың эмоционалды-еріктік аймағы дамуының ерекшеліктері анықталды. Инклюзивті білім беру ерекшеліктері және психикалық дамуы тежелген балалардың эмоционалды аймағын жеңудің жұмыс тәсілдері белгілі. Зерттеулер нәтижесі көрсеткендей, психикалық дамуы тежелген балалардың интегративті топ жағдайында білім беру балалардың эмоционалды аймағына жағымды әсер етіп, эмоционалды өзін сезінуіне жағдай жасалғаны анықталды. Психикалық дамуы тежелген балалардың жалпы орта білім беретін мектептерде білім алу мәселесі дәйектелді.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелу, эмоционалды аймақ, инклюзивті білім беру, эмоция, тұрақсыздық.

Введение

Современные исследователи отмечают, что среди стран с наиболее совершенными законодательствами в области инклюзивного образования можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Бельгию, ЮАР, Испанию, Швецию, США и Великобританию. В этих и многих других странах инклюзивное образование существует уже 30-40 лет. Формирование инклюзивного образования является стратегическим направлением Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Инклюзивное образование сегодня с полным правом

может считаться одним из приоритетов государственной социальной политики Казахстана. На сегодняшний день в республике насчитывается 138 513 детей с ограниченными возможностями в возрасте до 18 лет, что составляет 2,8 % от общего числа детского населения. В том числе, детей школьного возраста – 93 740 детей, дошкольного возраста – 44 773 (Оралканова, 2017).

Спектр нарушений развития у детей достаточно широк, но наиболее часто встречается такое нарушение как задержка психического развития или ЗПР, тем не менее, можно отметить, что именно проблема эмоций у детей с ЗПР

в современной общей психологии разработана существенно меньше, чем другие области психологического знания. Трудность таких исследований заключается в объективной сложности самой проблемы, в принципиальном отличии психологии эмоций от других психологических проблем и прежде всего в принципиальном отличии эмоциональных явлений от познавательных (когнитивных).

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматических заболеваний, поражений центральной нервной системы и др. (Лебединская, 1982: 128).

Особое место в решении данной проблемы занимают исследования, посвященные детям с ЗПР (Белопольская, 2004: 349); Васильева, 2007: 75-78); (Гарбузова, 2005); (Долгачева, 2007: 78-79); (Захарова, 2006); (Коробейникова, 2002); (Фролова, 2007: 65-67); (Шамарина, 2005:26-33), накоплен значительный материал, свидетельствующий о возможностях компенсации имеющихся дефектов психического развития детей с ЗПР в специально созданных психолого-педагогических условиях инклюзивного обучения (Brand, A. E., & Brinich, P.M., 1999); (Ysseldyke, J.E., Marston, D., 1999); (Trainer, M., 1999); (Gillies, R.M., 2004: 197-213); (Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D., 1997); (Sale, P. & Carey, D., 1995), (Allen, K.E. & Schwartz, I., 2000); (Wayne Osgood, E. Michael Foster, and Mark E. Courtney, 2010); (Levine, Ph. and Wagner, M., 2007:202–58.); (Peterson, M.J., Hittle, M.M., 2010); (Smith, T.E., 2008); (Lelan Joseph, K; Chumba Sammy, K, & Agui Dennis, K., 2014); (Praisner C.L., 2003: 135-145); (Scheyer, et al., 1996). Что же касается проблемы эмоционального развития детей с ЗПР, то она изучена недостаточно. Тем не менее, многие исследователи, так или иначе, касались этой сферы психического развития ребёнка. Специфика эмоциональной саморегуляции детей с ЗПР в значительной мере отражает собой сущность специфики задержки психического развития как аномальной формы развития психики (Сорокоумова, 2010: 549). Авторы отмечают незрелость, нестабильность эмоциональных проявлений. Эти особенности они связывают с незрелостью мозга ребёнка, спецификой его дефекта и указывают на то, что дефицит эмоциональных контактов и общения детей с ЗПР с взрослыми, и особенно со сверстниками, не может не затруднять или не искажать их личностное становление. В психологических исследованиях до сих пор остаётся неразработанной проблема разви-

тия эмоциональной сферы детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

В ходе изучения научной литературы нами был проанализирован накопленный исследователями опыт по данной проблеме. А именно ряд исследований, посвященных изучению обучения младших школьников и студентов с ЗПР и умственной отсталостью в условиях инклюзивной группы.

Trainer M. в своем исследовании студентов с отклонениями в развитии в общеобразовательных школах пришел к выводу, что студенты с задержкой умственного развития, которые проводят время среди своих сверстников, показывают увеличение социальных навыков, лучше адаптируются к жизни общества (Trainer, M., 1991).

Giangureco M.F., Cloninger C.J., & Iverson, V.S. пришли к выводу, что учащиеся в норме развития, обучающиеся с младшего возраста вместе с детьми с ЗПР и другими нарушениями, имеют повышенную чувствительность к проблемам, с которыми сталкиваются другие, повышенное сочувствие и сострадание, а также приобретают навыки лидерства, которые приносят им пользу (Giangureco, M.F., Cloninger, C.J., & Iverson, V.S., 2011). Это говорит о двустороннем положительном влиянии инклюзивной группы на всех её участников.

Gillies R.M. приводит следующие аргументы: «Инклюзивное образование может быть полезным для всех учащихся в группе, а не только детей с особыми потребностями. Некоторые исследования показывают, что включение помогает учащимся понять важность совместной работы, а также способствует формированию чувства толерантности и эмпатии среди студентов» (Gillies, R.M., 2004: 197-213).

Материал и методы

Нами было проведено исследование на базе КГУ СОШ №42 г. Семей. В исследовании приняли участие пятеро обучающихся с диагнозом ЗПР, имеющих эмоциональные нарушения. Для проведения экспериментального исследования были подобраны следующие методики:

методика «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» у детей с ЗПР;

методика А.Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись»;

методика «Определение эмоционального благополучия»;

наблюдение за каждым ребенком.

Исследование проводилось во время заня-

тий в инклюзивной группе, а также во время индивидуальных и групповых занятий детей с ЗПР с педагогом-психологом и логопедом образовательного учреждения. Анализ результатов исследования показал, что дети с ЗПР затрудняются в обозначении эмоций. Дети с ЗПР правильно распознают лишь те эмоции, которые обладают яркой экспрессией, дифференцируют противоположные или резко отличающиеся эмоциональные состояния, однако затрудняются в определении эмоций, близких по своим эмоциональным проявлениям или без элементов яркой экспрессии.

Полученные данные указывают на то, что эмоциональное самочувствие детей с ЗПР в ходе занятий в инклюзивной группе можно описать как радостное, безразличное и спокойное, по данным той же методики эмоциональной самоощущения испытуемых в ходе индивидуальных и групповых занятий можно описать как скучное, безразличное и тревожное. В ходе групповых занятий также выявлено более выразительное проявление эмоций у детей с ЗПР через мимику и движения. Общий эмоциональный фон при общении с детьми без нарушений развития в игровой деятельности можно описать как радостный и возбужденный, а во время свободного общения со взрослыми – спокойный, радостный и безразличный.

Составив графическую проекцию эмоционального отношения ребенка к взрослым, сверстникам и занятиям, удалось определить, что наиболее положительные эмоции у детей с ЗПР вызывают занятия в инклюзивных группах, игра со сверстниками, образы педагогов инклюзивных групп. Зонами эмоционального неблагополучия ребенка выступают общее отношение к образовательному учреждению, а также отношение к самому себе, выполнение индивидуальных заданий.

Полученные данные о влиянии условий инклюзивной группы на детей с ЗПР могут быть использованы педагогами-психологами и другими специалистами, работающими с детьми с ЗПР. Коррекционно-развивающая работа позволит им эффективно выстраивать и решать образовательные задачи в работе с детьми с ЗПР.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: обучение детей с ЗПР в условиях инклюзивной группы оказывает положительное влияние на развитие их эмоциональной сферы и способствует улучшению их эмоционального самочувствия.

Решение такой проблемы как коррекция эмоционального нарушения у детей с ЗПР требует как можно более раннего профессионального вмешательства специалистов. Уже в дошкольном возрасте можно выделить такие симптомы нарушения эмоциональной сферы как: раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормального ребенка, у ребёнка с ЗПР не происходит формирования социальных чувств.

Ситуация усложняется в младшем школьном периоде, когда ребенок с ЗПР попадает в новые для себя социальные условия, требующие от него более сложной и опосредованной формы деятельности – учебной. В отличие от игры и общения, в процессе которых он развивался в дошкольном периоде, в школе необходимо соответствовать строгой программе и вести себя согласно строгим правилам. Очень важно выявить проблему как можно раньше и начать коррекционную работу с более раннего периода жизни ребенка, от этого напрямую зависит её эффективность.

Тенденции развития ребенка с задержкой психического развития те же, что и нормально развивающегося. Известный психолог Рубинштейн С.Я. говорила, что «развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма» (Рубинштейн, 1986).

Как известно, эмоции и чувства – значимые составляющие в развитии личности каждого человека. Такое нарушение как ЗПР оказывает негативное влияние на эмоциональную сферу и вызывает психопатологические изменения в характере человека, влияет на формирование отрицательных качеств, что заметно осложняет коррекционную работу по устранению или смягчению дефекта. Именно по этой причине изучение эмоций, чувств, состояний ребёнка с ЗПР, а также поиск эффективных коррекционных приемов дефекта имеют столь важное значение. Решение данной проблемы поможет включить ребенка с ЗПР в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров», обеспечить коррекционное сопровождение такого ребенка, а также даст возможность находить и использовать новые ресурсы индивидуального и социального развития детей с ЗПР, имеющих эмоциональные нарушения, в формате инклюзивного образования.

Эмоциональная сфера ребенка с ЗПР характеризуется некоторыми особенностями

ми: его эмоции малодифференцированы, он не испытывает глубоких переживаний, чаще его чувства очень схожи между собой, и близки к одному из двух крайних полюсов (удовлетворение и неудовлетворение). Также все они напрямую зависят от непосредственного раздражителя, т.е. находятся на достаточно низком уровне развития в виду наличия у ребенка лишь примитивных потребностей. Хотя эмоции таких детей отличаются живостью их проявления, переживаются они поверхностно и ситуационно, поэтому переключаются с одного на другое переживание достаточно быстро. Дети с ЗПР несамостоятельны и достаточно легко внушаемы, что может стать для них серьезной опасностью. В играх чаще всего они подражают другим детям.

Также, у детей с ЗПР часто бывают эмоциональные и чувственные проявления, неадекватные воздействиям окружающей среды. У одних наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Слабость мысли, интеллекта и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у таких детей необходимое формирование высших чувств.

По мнению Сабельниковой С.И. детям с особенностями развития сегодня вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, а даже наоборот, получить качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычной школе (Сабельникова, 2009). Именно этим потребностям отвечает на сегодняшний день инклюзивное образование.

На сегодня проблема инклюзивного образования актуальна во всем мире. В Казахстане это явление также не оставлено без внимания, поскольку количество детей с врожденными и приобретенными пороками развития с каждым годом растет. Государство ставит задачи ранней диагностики отклонений в развитии у детей и ранней коррекции этих отклонений за счет компенсаторных функций организма. Система образования, в свою очередь, должна, по мере возможности, включить данную категорию детей в процесс обучения в массовых детских садах, общеобразовательных школах, профессиональных лицеях и высших учебных заведениях.

Инклюзивное образование – это широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего

образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Данный термин используется для описания процесса обеспечения доступа к образованию детей с особыми потребностями.

Детям с нормальным уровнем развития это позволит сформировать важнейшие качества: толерантность, отзывчивость, терпеливость. Инклюзивный подход направлен на более активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Совместное сотрудничество создает особую среду и обстановку, в которой абсолютно все будут равноценны. Именно при таком подходе к образованию создаются благоприятные условия для скорейшей социализации и индивидуализации детей с ЗПР, причем эти процессы понимаются в более широком смысле. Основой такой индивидуализации является возможность вести каждого конкретного ребенка в направлении образовательного стандарта своим путем, не снижая в целом уровня образования. Такой принцип изменяет не содержание, а методы и пути обучения.

Важно отметить, что интеграция ребенка с ЗПР в среду со здоровыми детьми проходит тем более успешно, чем раньше она начинается. Именно поэтому данный процесс наиболее продуктивен в дошкольный период жизни ребенка с ЗПР. Но такое объединение детей требует определенной коррекции в отношении всех участников воспитательного и образовательного процессов. Интеграция пройдет успешно, если будут соблюдены три условия: взаимопонимание; взаимодействие; взаимоуважение (никишина, 2003).

Преподавателю, а также специалистам образовательного учреждения, таким как дефектолог, логопед, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, необходимо оказывать особенное внимание детям с ЗПР, проводить индивидуальную работу используя специальные методы, приемы и техники для более эффективной адаптации их в инклюзивной группе.

Исходя из анализа литературных источников по теме исследования, наблюдения за деятельностью специалистов КГУ СОШ №42 г. Семей с детьми с ЗПР, имеющими нарушения эмоциональной сферы, включенными в инклюзивное образование, а также бесед с ними мы разработали комплекс приёмов направленных на коррекцию эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР (таблица 1).

Таблица 1 – Приемы коррекции эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР

Прием	Цель
Упражнения, направленные на развитие социально-бытовых навыков и ориентировки в окружающем	Комплекс упражнений по формированию навыков социально-бытовой ориентировки у детей позволит в занимательной игровой форме обогатить жизненный опыт ребенка и приобщить его к самостоятельной жизни: осознание пола, возраста, места жительства, умение рассказать о себе и о семье, расширение знаний об окружающем мире, осознание размера, формы, разных видов деятельности и др.
Мимические и пантомимические игры и упражнения	Выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психологического удовольствия и неудовольствия. Осознание детьми собственного тела для выработки умения управлять им.
Упражнения, направленные на развитие познавательных процессов, воображения и творческих способностей	Развитие способностей к переключению внимания, восприятию геометрических фигур, цветоразличению, представлению пространства, наблюдательности. Развитие мыслительных процессов: обобщение, отвлечение, выделение существенных признаков, развитие гибкости ума, сообразительности и словарного запаса. Увеличение объема памяти в разных модальностях. Развитие воображения и творческих способностей.
Психомышечная тренировка	Позволит снизить эмоциональное напряжение, поможет научить детей умению произвольного расслабления.
Формирование адаптивных форм поведения	Развитие навыков совместной деятельности, закрепление конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций.

Изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования позволило сделать вывод о недостаточной разработанности такой проблемы, как развитие эмоциональной сферы детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования (Шмаков, 2001). Данный вывод явился основанием для проведения нашего исследования о возможном положительном влиянии обучения детей с особыми потребностями в инклюзивных группах средних школ.

Наблюдение за испытуемыми проводилось как во время занятий в инклюзивной группе, так и во время групповых и индивидуальных занятий, воспитательных мероприятий, свободного общения с взрослыми и родственниками.

Также в экспериментальном исследовании использовался комплекс методик, нацеленных на определение эмоционального состояния и отношения детей с ЗПР, имеющих эмоциональные нарушения, к разным формам деятельности.

В исследовании нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» у детей с ЗПР. Цель данной методики: выявить способности детей с ЗПР определять графически изображенные на картинках эмоции. Был использован раздаточный материал: карточки с графическим изображением эмоций. Порядок проведения: ребенку предлагалось по одной карточке с графическим изображением радос-

ти, горя, страха, гнева, удивления, с вопросом: «Какое это лицо?». Результаты фиксировались.

2. Методика А.Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись». Цель данной методики: исследование эмоционального самочувствия детей дошкольного возраста. Цвет – наиболее доступная и положительная форма выражения настроения. По ходу выполнения определенных видов деятельности, в перерывах, детям с ЗПР, имеющим эмоциональные нарушения, предлагалось выбрать один или несколько из цветов, отражающих их настроение на данный промежуток времени. Оттенки настроения обозначались определенным цветом: радостное – красным, спокойное – зеленым, скучное – серым, плохое – черным, тревожное – коричневым, безразличное – белым.

Были выделены зоны: игра в инклюзивной группе, занятие в инклюзивной группе, общение с членами семьи, общение с педагогом инклюзивной группы, индивидуальное и групповое коррекционное занятие. Каждая зона оценивалась цветом. Для оценки эмоционального самочувствия достаточно записать цвета.

3. Методика «Определение эмоционального благополучия детей».

Порядок проведения: ребенку предлагалось выбрать карандаш такого цвета, который ему больше всего нравится. Этим карандашом надо нарисовать черточку на полоске, затем из оставшихся выбрать тот карандаш, который те-

перь больше всего нравится и тоже нарисовать черточку на полоске и так далее, до последнего карандаша.

Далее задаются вопросы:

Какое настроение у тебя бывает, когда ты приходишь в школу? Какого цвета твое настроение, выбери такого цвета карандаш и нарисуй черточку на полоске.

Какое настроение у тебя возникает, когда ты встречаешься со своим педагогом?

Когда ты видишь своих друзей? Какого цвета твое настроение на занятиях в своей группе?

Какое у тебя настроение, когда ты один (а) выполняешь задания?

Какое у тебя настроение, когда ты думаешь о себе?

Какое у тебя настроение, когда вы играете в группе?

Таким образом, мы смогли получить графическую проекцию эмоционального отношения ребенка к взрослым, сверстникам, занятиям. Результаты исследования помогли определить причины и зоны эмоционального неблагополучия ребенка.

4. Наблюдение за каждым ребенком и выполнение разных форм деятельности по заранее разработанной схеме наблюдения, где отражены такие аспекты, как общий эмоциональный фон, общий эмоциональный фон во при общении со сверстниками, в игре, общий эмоциональный фон во время свободного общения с взрослыми, проявление эмоций при общении с родителями, мимические и действенные проявления эмоций

в игре и в свободной деятельности, на занятиях, в общении с родителями.

В исследовании приняли участие учащиеся начальных классов КГУ СОШ №42 г. Семей, что составило 7,6% от общего числа воспитанников, обучающихся в данных группах. Испытуемые, участвующие в исследовании имеют следующие нарушения: ОНР 1 уровень, аномалия развития головного мозга, миотонический синдром, ЗПР, ЗПР на фоне резидуально-органического состояния, расходящееся косоглазие, дальновзоркость.

Исследование продолжалось в течение года. Кроме наблюдения за испытуемыми в естественных условиях, проводилось диагностическое исследование с использованием указанных выше методик.

Результаты и обсуждение

Особенности выполнения данного задания свидетельствуют о развитии на низком уровне способности различать эмоции испытуемых. Только один из пяти испытуемых смог определить четыре из пяти изображенных на карточках эмоций, остальные же испытуемые выполнили задание только на 40% и меньше.

Можно заметить, что определение такой эмоции как «радость» вызвало затруднения только у одного из испытуемых, остальные же справились с данной задачей. Результаты говорят о том, что детям с ЗПР, имеющим эмоциональные нарушения, легче определить эмоции с яркой экспрессией, резко отличающиеся между собой.



Рисунок 1 – Показатели по методике Лутошкина А.Н. «Эмоциональная цветопись»

Рисунок показывает, что эмоциональное самочувствие детей с ЗПР во время занятий в инклюзивной группе со сверстниками в норме развития носит радостный характер, также наиболее часто испытуемые делают выбор в пользу зеленого цвета, что говорит о их спокойном настроении. Нужно заметить, что серый, ко-

ричевый и черный цвета испытуемые выбирали после неудач в выполнении предложенного задания, или сложностей, возникших в связи с его выполнением. Выполняя задания во второй половине дня, часто испытуемые делали выбор в пользу белого цвета, что может быть связано с их утомлением.



Рисунок 2 – Показатели по методике Лутошкина А.Н. «Эмоциональная цветопись»

Рисунок показывает, что эмоциональное самочувствие детей с ЗПР во время индивидуальных и групповых занятий с детьми той же категории можно описать как скучное, безразличное и тревожное. Равные позиции занимает выбор в пользу радостного и плохого настроения среди испытуемых. Возможно, это связано с успешностью или неуспешностью выполнения заданий, предложенных специалистами, так как неудача в выполнении упражнения заметно огорчала испытуемых, в то время как успех вызывал явные положительные эмоции. Значимый процент тревожного настроения в выборах испытуемых также может быть связан с утомлением к концу коррекционного занятия испытуемых.

Результаты методики «Определение эмоционального благополучия» показывают, что наиболее положительные эмоции испытуемых вызывают образы педагога инклюзивной группы, на втором месте занятия в инклюзивной группе, также высокую оценку получила игра со сверстниками в инклюзивной группе. Зонами эмоционального благополучия испытуемых выступили общее отношение к образовательному учреждению, индивидуальные занятия и выполнение индивидуальных заданий, наиболее негативную оценку получило отношение к само-

му себе, причем, если по другим зонам эмоционального отношения испытуемые давали относительно разные оценки, то по последнему пункту все пятеро показали очень близкие результаты.

Непосредственное наблюдение за каждым ребенком с ЗПР, имеющим эмоциональные нарушения, позволило получить следующие данные. На занятиях в инклюзивной группе и в свободной деятельности с детьми с нормой развития дети с ЗПР, имеющие эмоциональные нарушения, более активно проявляют свои эмоции через мимику, жесты, движения, их эмоциональный фон можно описать как радостный, возбужденный, спокойный. В таких условиях испытуемые проявляют себя более активно, эмоциональны в общении с остальными участниками группы, часто смеются и улыбаются, с интересом и инициативой контактируют с детьми в группе.

Эмоциональный фон в ходе индивидуальных и групповых занятий с детьми той же категории отличается сдержанностью в проявлении эмоций, его можно обозначить как спокойный, безразличный и более замкнутый, эмоциональные проявления чаще находят отражение в мимике испытуемых.

Нашей же задачей было изучить другую сторону двустороннего влияния – влияния условий инклюзивной группы на эмоциональную составляющую личности ребенка с ЗПР.

Результаты проведенных диагностических методик указывают на то, что занятия в инклюзивной группе, образы педагогов данных групп, свободная деятельность с детьми с нормой развития вызывают у испытуемых положительные эмоциональные оценки. Время, проведенное в инклюзивной группе, испытуемые оценивают как радостное, спокойное, безразличное, общий эмоциональный фон более радостный и спокойный, более ярко, чем в ходе индивидуальных занятий, через мимику, жесты и движения проявляются эмоции. Что доказывает положительное влияние на развитие всех участников инклюзивной группы совместного обучения.

Заключение

Исходя их анализа всех полученных данных, можно сделать вывод, что гипотеза нашего ис-

следования подтвердилась: обучающиеся с ЗПР, имеющие эмоциональные нарушения в инклюзивной группе, действительно оказывают положительное влияние на развитие его эмоциональной сферы и улучшают его эмоциональное самочувствие.

На основании всего вышеизложенного считаем необходимым совместное обучение в образовательных учреждениях детей с ЗПР, имеющих эмоциональные нарушения, с детьми, находящимися в норме развития.

Очень часто из внимания упускается важный момент, что ребенку с ЗПР для развития необходимо испытывать весь спектр эмоций, так как преобладание только положительных эмоций, ограждение его от сверстников с нормой развития, может снизить интерес, привести к аффективным реакциям, которые являются результатом длительного зажима эмоций. Поэтому так необходима своевременная коррекционная работа с детьми с ЗПР в благоприятном для них социальном окружении – инклюзивной группе.

Литература

- Allen K.E., Schwartz I. *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*, (4 ed.), Delmar Cengage Learning. – 2000. – pp. 144.
- Белопольская Н.Л. *Детская патопсихология*. – Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов. – 3-е изд., стер. – М.: Когито-Центр, 2004. – С. 349.
- Bennett T., Deluca, D. & Bruns, D. «Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents»// *Exceptional Children*, 64. – 1997. – p. 125.
- Brand, A. E., & Brinich, P. M. Behavior Problems and Mental Health Contacts in Adopted, Foster, and Nonadopted Children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8). –1999. – pp. 1221–1229 .
- Васильева И. Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // *Коррекционная педагогика*. – М., 2007. – N 5 (23). – С. 75–78.
- Гарбузов В.И. *Нервные и трудные дети*. – М.: АСТ, 2005; Санкт-Петербург: Ас-трель-Санкт-Петербург. – 351 с.
- Gillies R.M. The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning, *Learning and Instruction* there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004. – 14(2). – P. 197–213.
- Долгачева А.В., Чернов В.Н. *Инновационная методика физического воспитания детей с задержкой психического развития* // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2007. – N 2. – С. 78–79.
- Захарова А.В. *Профили обучаемости детей-сирот с задержкой психического развития как условие формирования психологической готовности к обучению в школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 Моск. городской пед. ун-т*. – М., 2006. – 24 с.
- Коробейников И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация*. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
- Лебединская К.С. *Основные проблемы диагностики задержки психического развития детей*. – М.: Педагогика, 1982. – С. 128.
- Lelan Joseph K; Chumba Sammy K, & Agui Dennis K. Implementing inclusive practices in Kenya: challenges for the administrators in Keiyo Marakwet County. // *Kenya Journal Of Educational Planning, Economics & Management*, 2014. – Volume 8, Issue 2. – P. 203.
- Levine Ph. and Wagner M. Transition for Young Adults Who Received Special Education Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change, in *On Your Own without a Net*, edited by Osgood and others, 2007, pp. 202–58.
- Michael F. Giangreco, Chigee J. Cloninger, Virginia Salce. Iverson., *Choosing Outcomes & Accommodations for Children: A guide to educational planning for students with disabilities*. – 2011. Baltimore: Paul H Brookes. – p. 305.
- никишина В.Б. *Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов*. – М.: Владос, 2003. – 128 с.
- Оралканова И.А. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. – Семей: «Семей печать», 2017. – 200 с.

- Praisner C. L. Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 2003. – P. 135–145.
- Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
- Peterson M.J., Hittle M. M. Inclusive teaching // *The journey towards effective schools for all learners*. – Boston, 2010. – P. 136.
- Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения, 2009. – 426 с.
- Sale P. & Carey D. The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school, *Exceptional Children*, 62. – 1995. – P. 255.
- Smith T.E. Teaching students with special needs in inclusive settings. – Boston, 2008. – P. 236.
- Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 12. – №3. 2010. – С. 549 с.
- Scheyer et al. *The Inclusive Classroom Teacher*. Created Materials, Inc. 1996. – p. 179.
- Trainer M. Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life», Rockville, MD» Woodbine house, 1991. – p. 180.
- Фролова О.В. Психологические особенности тревожности в фрустрационных ситуациях и их психологическая коррекция у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // *Коррекционная педагогика*. – 2007. – N 4 (22). – С. 65–67.
- Шамарина Е.В., Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития. // *Коррекционная педагогика*. – 2005. – N 4. – С. 26–33.
- Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры [The play of students as a pedagogical phenomenon of culture]. – М.: Педагогика, 2001. – 409 с.
- Wayne Osgood, E. Michael Foster, and Mark E. Courtney. Vulnerable Populations and the Transition to Adulthood. // *The future of children*. – Vol. 20. No. 1. – Spring 2010. – P. 209.
- Ysseldyke J.E., Marston D. Origins of categorical special education services in schools. 1999. – p. 274.

References

- Allen K.E., Schwartz I. (2000) *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*, (4 ed.), Delmar Cengage Learning, pp. 144.
- Belopol'skaya N.L. (2004) *Detskaya patopsikholgiya. – Khrestomatiya: Ucheb. posobiye dlya vuzov [Child's pathopsychology. It is Reading-book: Studies. manual for institutions of higher learning]*. - 3rd ed., Sr. - Moscow: Kogito-Center. p. 349.
- Bennett T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997) Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64. p. 125.
- Brand, A.E., & Brinich, P.M. (1999) Behavior Problems and Mental Health Contacts in Adopted, Foster, and Nonadopted Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), pp. 1221-1229 .
- Vasil'yeva I.G. (2007) Osobennosti korrektsionno-pedagogicheskoy raboty s mladshimi shkol'nikami s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya// *Korreksionnaya pedagogika [Features of correctional and pedagogical work with junior schoolchildren with a delay in mental development // Correctional Pedagogy]*. М., - N 5 (23). - pp. 75-78.
- Garbuzov V.I. (2005) *Nervnyye i trudnyye deti [Nervous and difficult children]*. - Moscow: AST, 2005; St. Petersburg: Al-Tril-Saint-Petersburg. p. 351.
- Gillies R.M. (2004) The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning, *Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects*, - 14 (2), pp.197-213.
- Dolgacheva A.V., Chernov V.N. (2007) *Innovatsionnaya metodika fizicheskogo vospitaniya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka. [Innovative methods of physical education of children with mental retardation. Physical culture: education, education, training]*. N 2. pp. 78-79.
- Zakharova A.V. (2006) *Profili obuchayemosti detey-sirot s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya kak usloviye formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti k obucheniyu v shkole [Learning profiles of orphans with a delay in mental development as a condition for the formation of psychological readiness for schooling]*. dis... cand. psychol. Sciences: 19.00.10 Moscow. city ped. un-t. p. 24.
- Korobeynikov I.A. (2002) *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adaptation]*. - Moscow: Per SE. p. 192.
- Lebedinskaya K.S. (1982) *Osnovnyye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detey [The main problems of diagnosis of mental retardation of children]*. - Moscow: Pedagogy. - p. 128.
- Lelan Joseph K; Chumba Sammy K, & Agui Dennis K. (2014) Implementing inclusive practices in kenya: challenges for the administrators in Keiyo Marakwet County. *Kenya Journal Of Educational Planning, Economics & Management* Volume 8, Issue 2. – p. 203.
- Levine Ph. and Wagner M. (2007) Transition for Young Adults Who Received Special Education Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change, in *On Your Own without a Net*, edited by Osgood and others, pp. 202–58.
- Michael F. Giangreco, Chigee J. Cloninger, Virginia Salce. Iverson. (2011) *Choosing Outcomes & Accommodations for Children: A guide to educational planning for students with disabilities*. – Baltimore: Paul H Brookes. – p. 305.

Nikishina V.B. (2003) *Prakticheskaya psikhologiya v rabote s det'mi s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: Posobiye dlya psikhologov i pedagogov* [Practical psychology in working with children with mental retardation: A manual for psychologists and educators]. M.: Vlos. p. 128.

Oralkanova I.A. (2017) *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Training of teachers to work in conditions of inclusive education]. Semey: «Semeys seal». 200 p.

Praisner C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*. pp. 69, 135-145.

Rubinshteyn S.YA. (1986) *Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika: Uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spets. № 2111 «Defektologiya»* [Psychology of the mentally retarded schoolboy: Textbook for students of pedagogical institutes on special. № 2111 «Defectology»]. – 3rd ed., Pererab. and additional. - M.: Enlightenment. p. 192.

Peterson M.J., Hittle M. M. (2010) *Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners*. Boston. p. 136.

Sabel'nikova C.I. (2009) *Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya. Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Development of inclusive education. Directory of the head of an educational institution]. 426 p.

Sale P. & Carey D. (1995) The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school, *Exceptional Children*, 62. – p. 255.

Smith T.E. (2008) *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston. p. 236.

Sorokoumova S.N. (2010) *Psikhologicheskiye osobennosti inklyuzivnogo obucheniya*. // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, t. 12. [Psychological features of inclusive education. // *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*]. vol. 12. №3. p. 549.

Scheyer et al. (1996) *The Inclusive Classroom Teacher*. Created Materials, Inc. p. 179.

Trainer M. (1991) *Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life*, Rockville, MD Woodbine house. p. 180.

Frolova O.V. (2007) *Psikhologicheskiye osobennosti trevozhnosti v frustratsionnykh situatsiyakh i ikh psikhologicheskaya korrektsiya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya mladshogo shkol'nogo vozrasta. Korrektsionnaya pedagogika* [Psychological features of anxiety in frustration situations and their psychological correction in children with delayed mental development of primary school age. Correctional pedagogy]. N 4 (22). pp. 65-67.

Shamarina Ye.V., Chernukhina Ye.Ye. (2005) *Osobennosti poznavatel'noy deyatel'nosti i emotsional'noy sfery mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Korrektsionnaya pedagogika* [Features of cognitive activity and emotional sphere of younger schoolchildren with a delay in mental development. Correctional pedagogy]. - N 4. - pp. 26-33.

Shmakov S.A. (2001) *Igra uchashchikhsya kak pedagogicheskiy fenomen kul'tury* [The play of students as a pedagogical phenomenon of culture]. M.: Pedagogika, 2001. p. 409.

Wayne Osgood, E. Michael Foster, and Mark E. Courtney. (2010) *Vulnerable Populations and the Transition to Adulthood*. - The future of children. Vol. 20. No. 1. p. 209.

Ysseldyke J.E., Marston D. (1999) *Origins of categorical special education services in schools*. p. 274.