

Хвойницкая, В.Ч. Сценирование и методика проведения занятий по формированию социально-эмоционального поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью/ В.Ч.Хвойницкая// Вестник МГИРО. – 2012. – № 4(10). – С. 84-98.

СЦЕНИРОВАНИЕ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*В. Ч. Хвойницкая,
методист отдела методического обеспечения специального
образования Национального института образования*

Современное образование, базирующееся на компетентностном подходе, определяет содержание воспитания как становление и развитие личности, ее способностей, формирование потребности и готовности действовать, используя многообразные способы деятельности и реально оценивая создающуюся ситуацию. Реализация данного содержания в условиях мобильной, динамичной, подверженной быстрым изменениям современной жизни требует поиска новых форм коррекционно-воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Сценарный подход, заявленный в современных педагогических исследованиях, предлагает педагогам в качестве содержательной опоры профессиональной деятельности новую и, на наш взгляд, продуктивную форму работы – сценарий. [5, 10, 11, 12, 13].

Сценарий – это не конспект, не план занятия. Это принципиально отличный от других форм осуществления воспитательного взаимодействия способ отражения инновационного содержания современного образования, позволяющий «проиграть» многообразные мотивированные варианты разрешения социальных ситуаций. Сценарий отражает сущность сценарного подхода, при котором на первый план выдвигается не столько то, как ребенок действует, сколько то, для чего осуществляется данная деятельность и что при этом развивается. [5, 11, 12] Он проектируется на компетентностном подходе, отражает вариативность деятельности или поведения, содержит их операционализацию, конкретизирует формируемый обобщенный способ деятельности.

Содержательные инновации в специальном образовании отражены, в частности, в задаче формирования **социально-эмоционального поведения** у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Данный тип поведения формируется в ходе социально-эмоционального воспитания, значимость которого определяется включенностью эмоций во все формы психической жизни, поведение, деятельность. Эмоции являются причиной развития и результатом функционирования психических явлений, они формируют и регулируют деятельность и поведение на всех этапах:

предваряют, участвуя в формировании мотивов и потребностей, сопровождают, активизируя волевые процессы эмоциональным контекстом выполняемой деятельности и, наконец, оценивают результат. [2, 3, 7, 8]

Для развития эмоций особое значение имеют мотивы и цели осуществляемой учеником деятельности: на что она направлена и ради чего осуществляется. Внутренняя детерминация детской деятельности мотивами осуществляется с помощью особого механизма регулирования, называемого механизмом «эмоциональной коррекции» поведения, или эмоциональной регуляцией. Данная «эмоциональная коррекция» сходна с когнитивной коррекцией, но, в отличие от последней, она характеризуется личностным смыслом как социальной ситуации, так и осуществляемой деятельности. Когнитивная и эмоциональная регуляции согласуются и дополняют друг друга. Вероятно, можно говорить о паритетном участии двух видов регуляции, сопровождающих поведение и деятельность в норме. В случае, когда речь идет о детях с интеллектуальной недостаточностью, на первый план выходит именно эмоциональная регуляция. Данный факт объясняется, во-первых, специфичностью познавательной деятельности данной категории учащихся, во-вторых, большей сохранностью эмоциональной сферы. [1, 2, 6].

В педагогической практике вопрос развития эмоций и формирования адекватного эмоционального поведения представляется многоаспектным. Так, на основе мотивационно-эмоционального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью можно формировать новые потребности и интересы, воспитывать нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства [9].

На базе эмоций осуществляется становление адаптивных механизмов человека (человек выжил в мире дикой природы в огромной степени благодаря эмоциям). Поэтому задача социализации и социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью это, в том числе, вопрос формирования культурных эмоций, коррекции эмоциональной сферы и формирования одобряемого социальной средой эмоционального поведения. [2, 8]

Еще одним аспектом проблемы представляется формирование так называемых эмоциональных способностей и эмоционального интеллекта, определяющих качество жизни в большей степени, чем интеллектуальные способности. На практике, в обычной жизни более важными оказываются качества, с коэффициентом интеллекта не связанные. Например, способность справляться с неудачами, не падать духом, общаться, находить пути взаимодействия с самыми разными людьми, принимать решения в личных вопросах, разбираться в своих желаниях, расставаться с тем, что уже не нужно или недостижимо, радоваться тому, что есть, любить жизнь во всех ее проявлениях. Эти качества названы Дениелом Гоулманом эмоциональным интеллектом. Установлено, что 80-90% успеха в жизни зависит именно от них. В воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью формирование личности, способной к независимой, самостоятельной жизни после окончания школы связывают с развитием эмоциональных

способностей, эмоционального интеллекта, проявление которого можно наблюдать в социально-эмоциональном поведении.

Систематическая работа по социально-эмоциональному воспитанию и формированию социально-эмоционального поведения осуществляется с учетом возрастных особенностей психики детей и основных закономерностей усвоения ими человеческого опыта. Звенья этой работы:

- развитие «эмоциональности»;
- развитие социальной ориентации;
- обеспечение опыта решения социально-эмоциональных задач;
- реальная практика деятельности детей для других людей.

Воспитание у ребенка эмоциональных отношений к миру, людям и себе – сложная задача. Она связана со становлением высших нравственных эмоций и формированием нравственной позиции. Совместная деятельность, стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для других содействуют появлению особых форм поведения: потребности помогать, взаимодействовать, защищать, спасать, убеждать, жертвовать, делиться, отдавать, сопереживать, сочувствовать. Воспитание такого поведения возможно благодаря изменению характера эмоциональных переживаний. Это означает, что правила социально-эмоционального поведения из формальных правил превращаются в личностно значимые нормы поведения, т. е. из сферы внешнего переходят в сферу внутреннего, интериоризируются, становятся личностным приобретением. Свойственное даже старшеклассникам с интеллектуальной недостаточностью безразличное или отрицательное отношение к миру, людям, а иногда и к себе сменяется на эмоционально окрашенный вариант восприятия окружающего и закрепляется в качестве внутренней необходимости.

Начальный этап становления эмоциональности связан с невербальными, паралингвистическими характеристиками эмоций. К ним относятся мимика, пантомимика, жесты, интонация. В большинстве случаев паралингвистические формы проявления эмоций проявляются в комплексе и способствуют пониманию эмоционального статуса окружающих и налаживанию межличностного общения. [4, 7, 9]

Развитие социальной ориентации и обеспечение опыта решения социально-эмоциональных задач становится возможным благодаря «разыгрыванию» эмоционально окрашенных жизненных ситуаций, в которых школьники берут на себя определенные социальные роли, а также включение их в реальные ситуации, возникающие в повседневной жизни.

Формирование социально-эмоционального поведения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется под руководством педагогов и с обязательным их участием в предлагаемой деятельности. Это требует от взрослых не только понимания целей, задач, методов и приемов осуществления данного вида деятельности, но и определенного артистизма, эмоциональной выразительности и отзывчивости.

При реализации в ходе коррекционно-воспитательной работы по формированию социально-эмоционального поведения сценарного подхода

педагог планирует ситуации, отражающие реальную жизнь, и проектирует варианты их разрешения. Например, ситуация оказания помощи человеку, споткнувшемуся и упавшему на тротуаре, может иметь следующие варианты действий:

- постараюсь поднять упавшего;
- позову других ребят, чтобы вместе перенести пострадавшего в удобное место (скамейка и т. п.);
- в случае отсутствия удобного места предложу свою куртку, плащ, шарф и т. п.);
- спрошу, как или чем можно помочь;
- позвоню в службу «Скорой помощи»;
- позвоню домой родителям (бабушке, брату, сестре), чтобы подсказали, что делать или пришли помочь;
- не буду помогать, может человек не хочет этого.

Естественно, что нельзя научить ребенка с интеллектуальной недостаточностью адекватному поведению во всех жизненных ситуациях. Даже одна и та же ситуация каждый раз будет разворачиваться по-иному. Например, нужно спросить, как добраться до какого-либо места. Что будешь делать, если тот, к кому обратился, не знает ответа, не обратил внимания на твой вопрос, не услышал вопроса, на самом деле глух, наорал вместо ответа и т. д.? Сценарий предполагает подобную вариативность и позволяет формировать обобщенные способы деятельности.

Продуктивности реализации сценария коррекционно-воспитательной работы по формированию социально-эмоционального поведения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью способствует операционализация. Поведение ребенка с интеллектуальной недостаточностью будет восприниматься как социально приемлемое, если он в состоянии:

- обнаружить ситуацию (способен увидеть того, кто нуждается в проявлении эмоционального поведения, помощи);
- оценить ситуацию как жизненно безопасную (готовность прийти на помощь не должна превратиться в угрозу здоровью или жизни);
- оценить эмоциональный статус того, кому решил прийти на помощь (декодирование переживаемой человеком эмоции помогает определиться с характером помощи);
- обратиться к субъекту ситуации с вопросом о желании принять помощь (тот, кого ты воспринял как пострадавшего, в состоянии сам о себе позаботиться, не хочет именно твоего участия);
- принять решения по способу оказания помощи (вариативное решение);
- осуществить эмоциональную и интеллектуальную оценку (благодаря твоей помощи человек успокоился, перестал страдать, доставлен в больницу и т. д., значит, ты хорошо поступил (эмоциональная оценка);

такой вариант поведения принес пользу, значит, такое решение допустимо (интеллектуальная оценка).

Ситуации, включающие социально-эмоциональный компонент и содействующие формированию социально-эмоционального поведения, подсказывает сама жизнь. Педагог, создавая сценарий коррекционно-воспитательного занятия по формированию социально-эмоционального поведения, соблюдает ряд требований. Во-первых, создает такую ситуацию на занятии, которая позволила бы актуализировать имеющиеся способы деятельности и поставила бы перед необходимостью приобретать новые. Это ведет к формированию обобщенного способа деятельности. Во-вторых, так предъявляет задание, чтобы дети захотели его решить и стали пробовать разные способы. В-третьих, организывает коммуникативное взаимодействие в диадах ученик – педагог, ученик – ученик, ученик – группа.

Методы организации деятельности могут быть как традиционные, так и специфические. Например, вербальная и невербальная импровизация. С ее помощью можно корригировать разрегулированность моторно-двигательных проявлений эмоциональных реакций и развивать выразительный аспект эмоций (мимику, пантомимику, жесты, интонацию). Практика педагогического взаимодействия с детьми с интеллектуальной недостаточностью показала, что в элементарных проявлениях импровизация доступна этим детям.

Сценарий конкретного коррекционно-воспитательного занятия включает формулировку цели и решаемых задач. Он содержит описание ситуации (ситуаций), конкретизирует формируемые способы деятельности или отрабатываемые навыки, развиваемые качества и эмоциональные свойства личности. Сценарий отражает этапность деятельности. В сценарии демонстрируется, как обеспечивается взаимосвязь эмоциональных и когнитивных элементов деятельности и достигается взаимодействие знаниевого и практического компонентов. Конкретизируется, деятельностьный компонент. Виды и способы деятельности подбираются с учетом социальной востребованности поведения.

Эффективность занятий может быть оценена с помощью организации наблюдения за изменениями в поведении старшеклассников и проявлении позитивных качеств личности. Например, появление положительных эмоций от выполняемых действий, выбор адекватного эмоционального поведения в создавшейся ситуации, желание и умение работать в паре, группе, неконфликтность, появление интереса к инсценированию ситуаций и желания участвовать в данной деятельности, овладение приемами эмоциональной безопасности, адекватное эмоциональное реагирование.

Список литературы

1. Бельский, П. Г., Никольский, В. Н. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский, В. Н. Никольский. – М.-Пг.: Гос. изд-во, 1924. – 90 с.

2. Выготский, Л. С. Эмоции и их развитие в детском возраст: Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 74-102.
3. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496с.
4. Дарвин, Ч. Наблюдения над жизнью ребенка / Ч. Дарвин. – СПб.: Тип. М. А. Хана, 1881. – 24с.
5. Громько, Ю, В. Мыследеятельная педагогика / Ю. В. Громько. – Минск: технопринт, 2000. – 376 с.
6. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 94с.
7. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464с.
8. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 783с.
9. Симонов, П. В. Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. – 1981. – №5. – С. 39-48.
10. Лисейчиков, О. Е. Дидактические сценарии уроков в социокультурном образовании: структура, содержание, требования к разработке / О. Е. Лисейчиков // Веснік адукацыі – 2011. – №2. – С. 3-13.
11. Масюкова, Н. А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – №6 – С. 16-22.
12. . Масюкова, Н. А. Модель дидактических сценариев уроков в условиях современной образовательной среды. /Н. А. Масюкова // Столичное образование.– 2010. – №7 – С. 18-31.
13. Пальчевский, Б. В. Дидактические сценарии уроков: от неопределенности к научно обоснованному инварианту / Б. В. Пальчевский // Веснік адукацыі – 2011. – №4. – С. 3-8.