

Хвойницкая, В. Ч. Социально-эмоциональное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Современная теория и практика специального образования : сб. науч. тр. в 3 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Н. Н. Баль [и др.] ; И. В. Зыгманова (отв. ред.). – Минск : БГПУ, 2006. – Ч. 2 – С. 224–229.

Социально-эмоциональное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью

Хвойницкая В.Ч. (Беларусь, г. Минск)

Ключевые слова: жизненная компетенция, социально-эмоциональное воспитание, социальное и эмоциональное благополучие, социализация, социальная адаптация, эмоциональная сфера, понимание и выражение основных эмоциональных состояний, уровни успешности выполнения заданий, мимика, пантомимика, интонация.

В образовательном процессе детей с особенностями психофизического развития на первый план выходит не накопление «набора» знаний и навыков, а их достижения в области жизненной компетенции, социальное развитие, ознакомление с окружающим миром, включение в социальное и социально-эмоциональное взаимодействие, способствующее повышению качества жизни. Этому могут служить программы социального и социально-эмоционального развития, личностного развития и самоопределения, программы конкретных учебных предметов с просоциальной направленностью.

Ребенок с особенностями психофизического развития нуждается в помощи в преодолении трудностей в обучении и воспитании. Обеспечение социального и эмоционального благополучия, успешная социализация и социальная адаптация, самореализация, укрепление здоровья, а также приобретение трудовых и профессионально-трудовых навыков, которые позволят быть востребованными на рынке труда, требуют специально организованной коррекционно-педагогической работы. Нами предпринята попытка создания технологии, содействующей решению поставленных задач в соответствии с психическими и физическими возможностями детей.

Предлагаемая технология направлена на социально-эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью. Ее реализация предполагается в процессе социально-эмоционального воспитания. Предварительными этапами стали изучение качественных показателей основных составляющих эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью и теоретическое моделирование процесса социально-эмоционального воспитания.

Среди компонентов эмоциональной сферы были выделены те, которые могут быть подвержены педагогическому изучению и воздействию

как непосредственно, так и опосредованно: понимание и выражение основных эмоциональных состояний, эмоциональное приятие учителя, школы и ситуации обучения в целом. Спецификой развития эмоциональной сферы учеников 5–9 классов вспомогательной школы (n=53) стало преобладание среднего уровня умений понимать основные эмоциональные состояния. При этом не обнаружено зависимости качественного показателя выполнения заданий от возраста респондента. Хотя самые высокие показатели в расшифровывании эмоций продемонстрировали девятиклассники в возрасте от 17 до 20 лет, показатели высокого уровня в остальных классах распределились по шкале убывания следующим образом: восьмиклассники (20%), пятиклассники (14,29%), шестиклассники (12,5%) и семиклассники (0%). Так пятиклассники в возрасте от 12 до 14 лет продемонстрировали лучшие способности, чем ученики 15 и 16 лет (6 кл.). Анализ показателей низкого уровня успешности выполнения заданий на расшифровывание эмоций подтвердил отсутствие зависимости между возрастом и успешностью выполнения заданий. Минимальный – в пятом классе (17,14%). У семиклассников и восьмиклассников показатель низкого уровня выше, чем у пятиклассников, в среднем, на 12,5%. Превалирующим для всех возрастных групп стал средний уровень (75% у пятиклассников, 50% у шестиклассников, 54,55% у семиклассников, 60% у восьмиклассников, 40% у девятиклассников).

Наиболее успешно распознаются учениками воспитательной школы положительные эмоции (радость и удовольствие). Высок процент узнавания отрицательных эмоций горя и злости. Можно предположить, что эти эмоции наиболее задействованы в повседневной эмоциональной жизни детей и поэтому прочнее закреплены в эмоциональном опыте. Чаше испытываемые эмоциональные состояния оказываются наиболее «знакомыми». Кроме того, указанные эмоции легко дифференцируются по знаку (положительный – отрицательный) и могут составить полярные пары: радость – горе, удовольствие – злость. Означенная тенденция прослеживается во всех классах.

Низкий процент расшифровывания эмоции страха может быть объяснен присущей психике способностью к защитным реакциям. «Встреча» с изображением страха вызывает сильный эмоциональный дискомфорт и дезорганизует восприятие человека. Отсюда возможный защитный барьер: «Не знаю, что это такое». Трудности распознавания обиды и недовольства, наиболее социально обусловленных эмоций, с наибольшей вероятностью, вызваны влиянием интеллектуального нарушения на способность адекватно оценить ситуацию социального взаимодействия. Непонимание эмоции удивления, скорее всего, обусловлено минимальным опытом использования детьми с интеллектуальной недостаточностью этой эмоции в повседневной жизни. Известно, что удивление называют интеллектуальной эмоцией. Удивление коррелирует с интересом, который у этой категории детей обычно подменяется кратковременным любопытством.

При воспроизведении эмоций наибольшие трудности вызвали недовольство, страх и горе. Сложности в выражении страха и горя объясняются отдельными учеными включением механизма защиты. Низкая способность к выражению недовольства может быть связана с тем, что эта эмоция обладает наиболее тонкими нюансами мимического выражения и требует от субъекта способности к глубокому анализу ситуации, а также умений регулировать степень эмоционального проявления. Был умений положительный сдвиг в показателях умения выражать удивление по сравнению с пониманием данной эмоции на лице другого человека. Первоначально представлялось, что этому поспособствовало оказание помощи в виде повторного моделирования ситуации. Однако есть основание полагать, что удивление подменялось близким по мимической формуле испугом, по своему статусу более биотической эмоцией, чем удивление. Материалы исследования отражают преобладание у респондентов 5–9 классов первого отделения вспомогательной школы ($n=53$) среднего уровня умений воспроизводить эмоции ((49,05%), низкие показатели высокого уровня (11,32%) и достаточно высокие показатели низкого уровня (39,62%). Также не обнаружено зависимости качественного показателя выполнения заданий от возраста учащихся. В пятом классе высокий уровень продемонстрировали 28,57% учеников, чей возраст от 12 до 14 лет. В шестом и седьмом классах не оказалось учащихся, обладающих высоким уровнем, хотя их возраст был 14–16 лет. И только 13,33% учеников девятого класса (17–20 лет) продемонстрировали высокий уровень способности расшифровывать эмоции, что на 15,24% меньше, чем показатель пятого класса. Анализ показателей низкого уровня успешности выполнения заданий на расшифровывание эмоций подтвердил отсутствие данного рода зависимости. Самыми близкими по количественному показателю оказались результаты учеников пятого и девятого классов (50% и 46,67% соответственно), у которых пятница в возрасте, в среднем, четыре года. У шестиклассников и семиклассников показатель низкого уровня меньше почти на 25%. В этих классах превалирующим стал средний уровень (75% и 72,73% соответственно). Анализ данных показал, что учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью эмоции радости, удивления и обиды легче выражают, чем определяют на лице другого человека. Эмоции злости, горя, недовольства лучше «читают», чем выражают.

Нами была предпринята попытка объяснить качественное своеобразие эмоционального развития школьников с интеллектуальной недостаточностью стилем взаимоотношений классного руководителя и учеников. Предполагалось, что демократический стиль, в отличие от либерального и авторитарного, будет благоприятно влиять на развитие эмоциональной сферы, способствовать преобладанию положительных эмоций. Однако четкой зависимости проследить не удалось. Этот вопрос требует дополнительных данных и их осмысления. Не удалось установить прямой зависимости между способностью понимать и воспроизводить эмоциональные состояния и половой принадлежностью респондента. К

примеру, показатели девочек в расшифровывании эмоций: высокий уровень – 26,32%, средний – 57,89%, низкий – 15,79%. Показатели мальчиков: высокий уровень – 14,71%, средний – 61,76%, низкий – 23,53%. В то же время сравнительный анализ учебных достижений и уровней успешности продемонстрировал определенную зависимость: чем выше школьная успеваемость, тем лучше показатели успешности в расшифровывании и воспроизведении эмоций. Можно констатировать, что характерное для учащихся с интеллектуальной недостаточностью непонимание характера эмоциональных проявлений других людей и собственных эмоциональных состояний связано не с возрастными характеристиками, а с качеством когнитивных процессов.

При изучении характера эмоционального притяжения учениками с легкой интеллектуальной недостаточностью обнаружилась тенденция предпочтения позиции «подальше от учителя», которая прослеживалась пятого класса к девятому. Но предпочтительной стала позиция «рядом с учителем». Данный факт говорит или о действительном наличии ситуации эмоционального благополучия, или об индифферентном отношении к ситуации обучения и к школе в целом. Уточнить ситуацию позволила диагностика наличия эмоционального комфорта, связанного с процессом обучения, и диагностика уровня тревожности у учащихся, принявших участие в исследовании. Оказалось, что большинство респондентов позитивно относятся к школе. Нейтрально и негативно относятся к школе 37,73% подростков. При изучении оценки себя у 69% респондентов отмечено наличие негативных эмоциональных состояний. Эмоциональное притяжение школы и себя более успешные в учебе учащиеся выразили основными цветами (по М. Люшеру), а менее успешные – дополнительными.

Учетом полученных данных о специфике эмоционального развития подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью нами предпринята попытка теоретического конструирования базовой модели *эмоциональной сферы* данных учащихся. В базовой модели нашли отражение основные факторы, детерминирующие развитие эмоциональной сферы: социальное окружение, нейропсихологические законы эмоционального развития, практико-ориентированные педагогические технологии. Цели, задачи социально-эмоционального воспитания нашли свое отражение в модели *технологии социально-эмоционального воспитания*. Отличительной особенностью данной технологии является учет сохранных возможностей учащихся и опора на полисенсорный подход. В содержательном плане процесс социально-эмоционального воспитания может быть представлен двумя генеральными линиями: развитие базальных эмоций и социально-эмоциональное развитие. Основными направлениями коррекционно-педагогической работы по социально-эмоциональному воспитанию являются: развитие навыков адекватного эмоционального реагирования; обучение «языку чувств»; обучение навыкам психомышечной релаксации; социально-эмоциональное развитие, результатом которого видится развитие высших, социальных, эмоций.

Указанные направления составили структуру занятия по социально-эмоциональному воспитанию. В начале занятия педагог создает эмоциональный комфорт, используя для этого необычное приветствие, сюрпризный момент. Затем проводится упражнение-игра, предполагающая активизацию эмоций через «включение» одного из сенсорных анализаторов. (зрительный, тактильный, слуховой, вкусовой, обонятельный). Такие упражнения содействуют развитию полисенсорного восприятия и адекватного эмоционального реагирования. Следующий шаг – упражнения на понимание и выражение эмоциональных состояний (мимические и пантомимические задания, упражнения-игры с использованием жеста, интонации, мимики, пантомимики). Для коррекционной работы предполагается следующая последовательность: радость – горе – печаль; удивление – страх – испуг; удовольствие – недовольство – отвращение; радость – обида – злость. Параллельно включаются упражнения, способствующие социально-эмоциональному развитию.

На основе разработанной системы занятий по социально-эмоциональному воспитанию был проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие 67 учеников 5–9 классов первого отделения вспомогательной школы, в том числе те, кто принимал участие в констатирующем эксперименте. В результате проведенной работы показатели уровней успешности изменились. Показатель низкого уровня успешности выполнения заданий на расшифровывание основных эмоциональных состояний снизился с 24% до 1,49%. Для сравнения, данный показатель у детей в норме равен 0%. Показатели высокого уровня выросли с 10% до 49,25%. Этот же показатель у детей в норме – 95,1%. Сравнение данных экспериментального класса с контрольным вывило ту же тенденцию. В экспериментальном 6 «А» классе 50% учеников продемонстрировали высокий уровень умений понимать мимические формулы выражения эмоций. Среди сверстников в контрольном классе (6 «Б») учеников с высоким уровнем умений понимать мимические формулы выражения эмоций не оказалось. В свою очередь, в экспериментальном классе отсутствовали ученики с низким уровнем умений расшифровывать эмоции, а в контрольном классе таких оказалось 81,82%. Аналогичная картина в 9 «А» и 9 «Б» классах.

Спецификой выполнению заданий на воспроизведение эмоций стал бóльший процент ответов низкого уровня (14,93%) по сравнению с результатами заданий на понимание эмоций (1,49%). Встал вопрос о том, почему обучение пониманию эмоций оказалось более успешным по сравнению с воспроизведением. Анализ «Карт-характеристик внешней эмоциональной выразительности» учащихся позволил считать причиной данного факта присущую детям амимичность, затрудняющую адекватное выражение эмоций.

Позиция «Рядом с учителем» стала предпочтительной у 55,22% респондентов. Наибольшее количество цветовых выборов из восьми предложенных (Тест М. Люшера) для школы, учителя и себя пришлось на желтый цвет (соответственно 25, 37%, 22,39%, 22,39%). Примечательно, что

для педагога, проводившего обучение, и для себя школьники осуществили равное количество выборов желтого цвета. Полученные результаты позволяют констатировать эффективность предпринятой работы по социально-эмоциональному воспитанию учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ