

Хвойницкая, В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефекталогия. – №1. – 2004. – С. 46-57.

## **Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью**

В.Ч. Хвойницкая, научный сотрудник Центра специального образования Национального института образования

Происходящее переосмысление целей и задач образования детей с интеллектуальной недостаточностью переставляет акценты с формирования общеобразовательных знаний, умений и навыков на достижения в области жизненной компетенции. В качестве приоритетной задачи выступает подготовка этой категории детей к самостоятельной жизни. Решению этой задачи служит социальное воспитание, способствующее «вращанию» в социальную среду (Л.С. Выготский). Процесс «вращения», или социальная адаптация личности, представляет собой единство трех социально-психологических механизмов: когнитивного, включающего все психические процессы, связанные с познанием; эмоционального, включающего различные эмоциональные состояния и моральные чувства; практического (поведенческого), осуществляющего связь адаптации с социальной практикой (А.П.Растигеев).

Развитие этих механизмов у детей с интеллектуальным недоразвитием осуществляется в дефицитарных условиях вследствие действия органического нарушения. По этой же причине взаимосвязь аффективных и интеллектуальных процессов имеет свою специфику. Интеллектуальный компонент в ходе возрастного развития не становится ведущим. Ребенок с недоразвитием познавательной сферы не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой, в отличие от своих сверстников с адекватным умственным развитием (Л.С.Выготский). Однако, по сравнению с другими психическими процессами, эмоциональная сфера этих детей более сохранна (С.Д.Забрамная). Этот факт и фактор взаимообусловленности эмоциональных явлений и процессов познания и отражения позволяют говорить о возможности использования эмоциональной сферы в качестве обходного пути для развития адаптивных и интеллектуальных способностей этой категории учащихся (Л.С.Выготский, С.Д.Забрамная, О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова, Т.Н.Павлий, Т.Л.Лещинская, А.Н.Коноплева и др.). В то же время анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, по сравнению с другими направлениями, эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью, характер и способы коррекции эмоциональной сферы

наименее изучены. Отсутствует учебно-методическое обеспечение процесса эмоционального воспитания.

Развитие эмоциональной сферы ребенка происходит под влиянием изменений, связанных с возрастными сдвигами, воздействием социальной среды, воздействиями, связанными с целенаправленными и сознательными усилиями взрослых. У детей с нарушениями интеллекта вне специально организованного обучения не происходит существенных изменений в состоянии эмоциональной сферы, наблюдаются трудности в регуляции поведения. В своих действиях эти дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать на пути к цели даже посильные трудности. В строении аффективной сферы парадоксально сочетаются эмоциональная огрубленность и повышенная ранимость (Б.В.Зейгарник). Ряд проблем обусловлен низким уровнем способности к речевому общению. Характерная потребность в общении, не развиваясь, остается на уровне потребности в помощи и поддержке (Н.Г.Морозова, Н.П.Парамонова, С.Я.Рубинштейн). Эти факты подтверждаются наблюдениями за учащимися вспомогательной школы. Им свойственна скованность, неловкость, мимическая невыразительность. Для школьников затруднительно правильное выражение своих чувств и понимание того, что им сообщается невербальным способом. Недифференцированно воспринимается оценка себя окружающими. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения, на процессе социальной адаптации и интеграции в обществе.

В связи с этим усматривается необходимость осуществления эмоционального воспитания во вспомогательной школе. Полагаем, что выбор адекватной программы эмоционального развития и воспитания будет способствовать формированию максимально возможного уровня социальной адаптации этой категории учащихся и обеспечит участие каждого ребенка в процессе социально-эмоционального взаимодействия. Создание и поддержание ситуации «эмоционального комфорта» во время пребывания в школе (на уроках, во время внеурочных мероприятий) позволит снизить уровень тревожности. Так как интерес к учению у школьников с интеллектуальной недостаточностью практически отсутствует (Л.В.Занков, Н.Б.Лурье, Н.Ф.Кузьмина, Н.Г.Морозова), активизация познавательной деятельности путем положительного эмоционального подкрепления может стать пусковым механизмом интереса к учебному материалу. Стимуляции интеллектуальных процессов послужит поддержание положительного эмоционального настроения в процессе учебной работы, опора на увлечения, интересы, склонности учеников, демонстрация доверия, использование индивидуального подхода. М.И.Еникеев, Д.Н.Богоявленский, И.Г.Еременко, Н.А.Менчинская, Н.Г.Морозова, Т.И.Шамова и др. отмечают необходимость формирования у ребенка стремления к познанию через сообщение обучению социального и личностно значимого характера. Последнее как раз и представляет собой эмоциональный аспект. Следовательно, адекватное эмоциональное воспитание позволит ученику с интеллектуальной недостаточностью не выпадать из учебного процесса на уроке, более

эффективно обучаться профессионально-трудовым навыкам, получать желаемые результаты в различных видах деятельности, а также избежать ухудшения своего соматического и психического здоровья.

Нами предпринята попытка конструирования педагогической технологии эмоционального воспитания учащихся с легкой формой интеллектуальной недостаточности. Отправной точкой стала базовая модель формирования эмоциональной сферы учащихся (рис. 1).

**Рис.1. Базовая модель формирования эмоциональной сферы учащихся**



В основу технологии эмоционального воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью легли представления психологов и психофизиологов о системной организации психики человека. Механизм произвольной психофизической регуляции проявляется в функциональном психофизическом единстве деятельности организма человека как целостной системы (П.К.Анохин). Это единство означает, что изменение в функционировании какого-либо одного компонента системы вызывает изменения в работе других ее звеньев. На произвольные психические функции можно влиять опосредствованно, через легко контролируемые и управляемые извне функции.

Наличие причинно-следственной зависимости сенсорика – моторика – эмоции (существование прямой и обратной связи между ними) позволяет педагогам использовать два возможных варианта опосредованного влияния на эмоциональное развитие детей. Первый вариант предполагает опосредованное воздействие на внутренние эмоциональные механизмы через развитие внешней эмоциональной выразительности. Каждая форма экспрессивного выражения ребенком эмоций (мимика, жест, пантомимика, интонация) подвластны педагогическому контролю и влиянию.

Эффективность этого способа подтверждена положительным опытом педагогической коррекции недостатков эмоционального развития дошкольников (М.И.Чистякова) и детей младшего школьного возраста (И. В. Воропаева). Второй вариант предполагает использование сенсорного канала для опосредованного влияния на эмоциональные механизмы (М.А.Вайнер). Нами предпринята попытка соединить оба способа.

Использование эмоционально-сенсорного фонда актуально для развития познавательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. Для этой цели могут быть использованы резервы и возможности зрительного, слухового, осязательного, обонятельного, вестибулярного анализаторов. Например, тактильным ощущениям сопутствуют эмоциональные состояния с соответствующими рефлекторными и выразительными движениями. Это позволяет говорить о кожном покрове не только как о гностическом факторе, но и как об эмоционально-динамическом. Кожные ощущения придают определенный «соматический тембр» эмоциям человека. Поглаживание ребенка педагогом, легкое касание руки, плеча, сопровождаемые словами подбадривания или комплиментом, создают огромный корригирующий эффект. Подобный аффективно-динамический контекст присущ зрительной и слуховой чувствительности. Воздействие вкусовых, обонятельных стимулов внешней среды, включение в работу вестибулярного аппарата стимулирует эмоционально-экспрессивные реакции (Е.В.Богина, С.В.Кравков, А.Н.Леонтьев, А.Моль). В частности, сформировать некоторые понятия у детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности можно, если подключить обоняние и осязание. Познакомить с кругом можно на примере яблока. Яблоко следует не только рассмотреть (зрение), покатавать (моторика), но и понюхать (обоняние), откусить (осязание). Ощущения обладают яркой и стойкой аффективной памятью и способствуют восстановлению у ребенка впечатления об объекте.

Полагаем, что методическое обеспечение технологии эмоционального воспитания должно быть подчинено логике появления эмоциональных механизмов в онтогенезе. От упражнений на эмоциональное реагирование идем к упражнениям на выражение эмоций, опираясь на возможности к идентификации эмоционального образца (повторение выражения за другим человеком). От упражнений на выражение эмоций – к развитию способности понимать свое и чужое эмоциональное состояние, к способности регулировать свое эмоциональное состояние, к навыкам релаксации. Следующий шаг – развитие социальных эмоций. «Высшие чувства», приоритетность воспитания которых прослеживается и в классических системах воспитания (К.Д.Ушинский – нравственные чувства, С.Т.Шацкий – эстетические, А.С.Макаренко – коллективистские, морально-нравственные, А.В.Сухомлинский – альтруистические), являются более поздними и более сложными новообразованиями в структуре эмоциональной сферы личности. Их формирование и воспитание не может

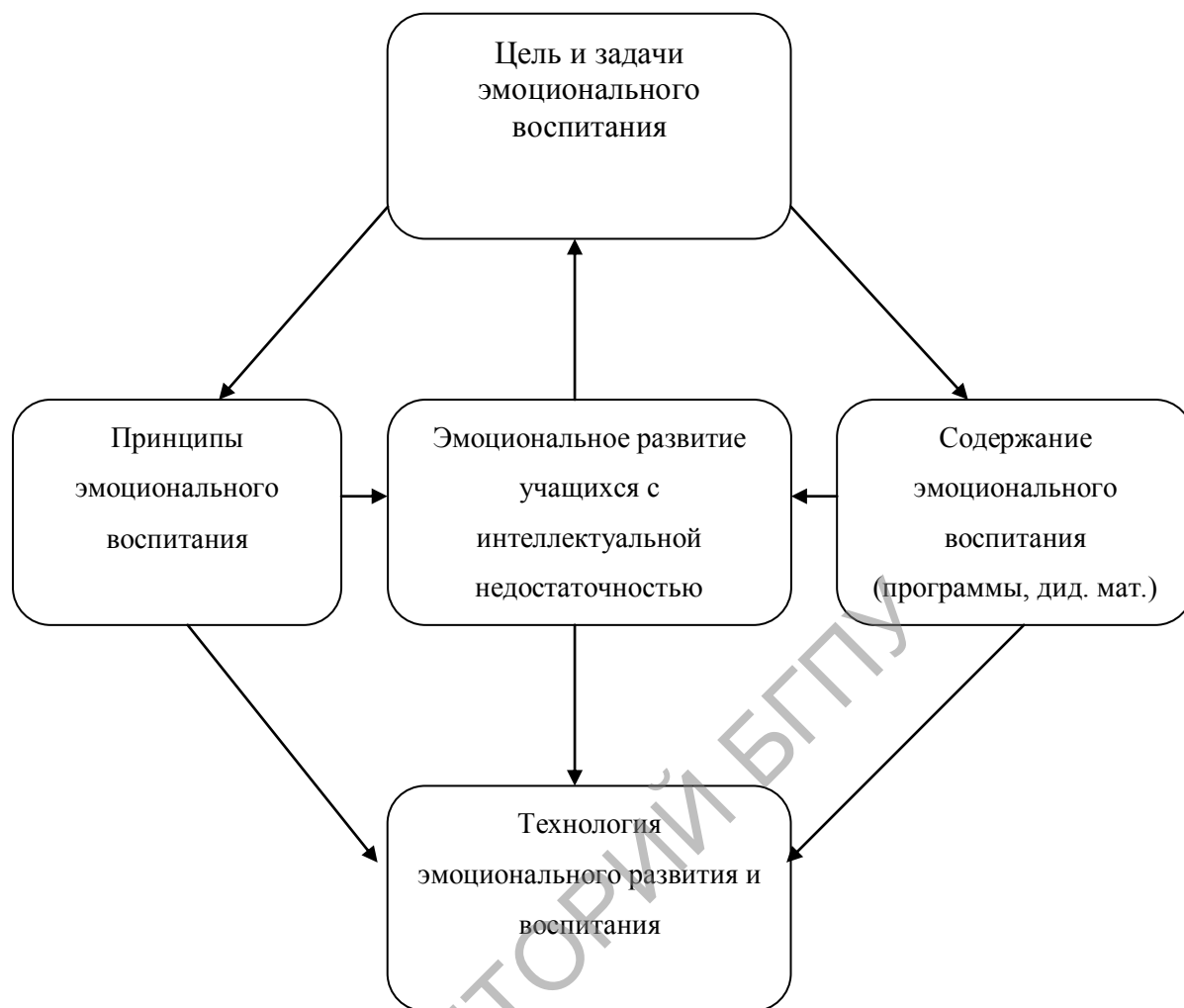
состояться при ущербности, дефицитарности собственно эмоций. Складываясь на определенном этапе онтогенеза, «высшие чувства» зависят и получают импульс к дальнейшему совершенствованию от более ранних образований.

Дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются не в разовых эпизодических воздействиях, а в регулярно осуществляемой системной работе по эмоциональному воспитанию. Этому способствует создание специальных программ. Успех педагогической работы по эмоциональному воспитанию и эмоциональному развитию детей во многом определяет деятельность, в ходе которой осуществляется этот процесс, ее корригирующие возможности, привлекательность для детей и способность вызывать положительную мотивацию к заложенному в ней коррекционно-педагогическому воздействию. Таким требованиям отвечает игровая форма дидактического обеспечения занятий по эмоциональному воспитанию.

Психофизиологи, психологи, педагоги единодушны во мнении, что игра – эмоционально насыщенный вид проявления активности детей, способ сначала эмоционального, а затем интеллектуального освоения системы человеческих отношений, окружающей действительности. Обладая особыми, эмоциогенными, дидактическими свойствами, игра усиливает эмоции, индивидуализирует их, обогащает оттенками (М.Вуарен, К.Д.Радина, А.С.Спиваковская, Н.П.Фетискин, А.Я.Чебыкин). Как деятельность по овладению «умением уметь» она дает ребенку конкретные навыки и общую гибкость поведения. Как социально-педагогическая форма организации детской жизни способствует социальному развитию детей и логично проецируется на достижение определенных педагогических целей (Ю.А.Афонькина, Н.А.Корниенко, Н.Б.Сазонтьева, А.П.Усова, Г.П.Щедровицкий). Игра предоставляет колоссальные возможности для перестройки эмоционального опыта играющего: создание и разрядка напряжения, освобождение от страха, злости, грусти и др. В игре возможно инсценирование эмоций и чувств. Реализуется способность ребенка быть собой и другим.

На базе теоретических фактов, определяющих специфику процесса эмоционального воспитания, нами осуществлено моделирование технологии эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью (рис. 2).

**Рис. 2. Модель технологии эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью**



В центре технологии – учащиеся с интеллектуальной недостаточностью. Технология эмоционального воспитания способствует реализации основной цели – адекватному эмоциональному развитию данной категории школьников. Учет соотношения аффекта и интеллекта и других нейропсихологических факторов (модально-специфического, кинетического, пространственного, факторов энергетического обеспечения и межполушарного взаимодействия) позволяет прогнозировать положительные результаты решения задач наиболее успешной социальной адаптации и коррекции познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы.

Процесс эмоционального воспитания предусматривает коррекцию эмоционального развития. Она осуществляется на основе гедонических переживаний, получаемых через каналы сенсорной и моторной стимуляции, а также через включение учащихся в разнообразную и специфическую деятельность, (в первую очередь, эстетическую), которая благоприятствует эмоциональному развитию. Коррекция эмоционального развития, гедонические переживания и специфическая (эстетическая) деятельность взаимосвязаны. Они выступают как средства и как самостоятельные направления эмоционального воспитания учащихся с легкой формой

интеллектуальной недостаточности. Стратегия взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса предполагает переход ученика из ведомого к активному участнику эмоционального взаимодействия. Содержание эмоционального воспитания определяется программой и дидактическим материалом. В содержательном наполнении процесса коррекционно-педагогической работы по эмоциональному воспитанию выделяются две генеральные линии:

Блок развития базальных эмоций	Блок социально-эмоционального развития
Включает: а) вызывание гедонических переживаний путем сенсомоторного стимулирования; б) формирование адекватного эмоционального реагирования; в) совершенствование навыков исследовательских действий; г) обучение паралингвистическим средствам выражения эмоций	Включает: а) обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния (психомоторика, вербализация); б) обучение поведенческой этике на эмоциональной основе; в) контроль за поведением в ситуации социального взаимодействия; г) просоциальное поведение (взаимопомощь, поддержка, внимание...); д) развитие высших эмоций: – интеллектуальных; – нравственных; – эстетических.

Первый шаг – *работа с сенсорным потенциалом детей*. Для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью насыщение сенсорной сферы целесообразно открыть подачей сенсорной информации по каналам вестибулярного, зрительного и слухового анализаторов. Дистантность локализации сенсорной информации, поступающей по зрительному и слуховому анализаторам, обеспечивает необходимый детям сенсорный комфорт, «открытую» позицию при восприятии. По собственному желанию дети могут регулировать взаимодействие с сенсорными стимулами: отворачиваться, закрывать глаза, затыкать уши и т.д. Доминирующая роль зрительной системы объясняется и тем, что она является одним из мощных источников информации о внешнем мире, обладает способностью превращать незримое в зримое, визуализировать практически любые сенсорные сигналы: тактильные, обонятельные, вкусовые (В.М.Бехтеров). Деятельность вестибулярного анализатора сопровождается вестибулярными ощущениями и

эмоциями, наиболее естественными и доступными для человека. Дети способны продуцировать их самостоятельно, без помощи взрослых. В ходе коррекционной работы не раз приходилось наблюдать гамму позитивных эмоций, сопровождающих вестибулярные ощущения в процессе кружения, раскачивания, прыжков, бега. Постепенно можно вводить стимулы, соответствующие трем другим анализаторам: обонятельному (дистантному) и двум контактными – вкусовому и тактильному. Таким образом, различная степень интенсивности воздействия сенсорных стимулов на эмоциональную сферу детей обуславливает содержание сенсорного блока коррекционной работы.

Мимическая бедность, мимическая аморфность и мимическая неадекватность, присущие многим детям с интеллектуальной недостаточностью, затрудняют естественное выражение эмоций на лице и являются фактором, осложняющим развитие коммуникативных способностей. Поэтому следующий шаг – **обучение "языку эмоций"**. Это работа с экспрессивной стороной эмоций, со всеми ее составляющими: мимикой, пантомимикой, жестикуляцией, речевой интонацией. Жест в большей мере, чем другие паралингвистические проявления эмоций, подвластен самоуправлению и самоконтролю, а также воздействию и контролю со стороны взрослых. Поэтому этот блок коррекционного воздействия предпочтительно начать с работы над выразительностью жеста. Затем школьников обучают расшифровыванию и воспроизведению основных эмоциональных состояний. Согласно исследованиям П.В.Симонова, в коррекционной работе целесообразен следующий порядок совершенствования мимических формул: радость, гнев, отвращение, огорчение, удивление, интерес, стыд. Мы предполагаем такую последовательность: радость — горе — печаль; удивление — страх — испуг; удовольствие — недовольство — отвращение; радость — обида — злость. «Обучение языку эмоций» осуществляется параллельно с работой по сенсорному насыщению.

Третий шаг – **обучение релаксации**. Умение снимать психомышечное напряжение важно не только для адекватного эмоционального поведения, но и для сохранения психического и соматического здоровья учеников. Начинают с обучения расслаблять отдельные мышцы. Затем учат расслаблять все тело, снимать психическое напряжение.

Высшая ступень – **социально-эмоциональное развитие учащихся** с интеллектуальной недостаточностью. Его этапы:

- обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния;
- обучение умению регулировать эмоциональные проявления;
- обучение поведенческой этике на эмоциональной основе;
- обучение просоциальному поведению;
- развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических.



Таблица 1 демонстрирует основные направления коррекционно-педагогической работы по эмоциональному воспитанию учащихся.

Наблюдение за жизнедеятельностью детей в школе-интернате позволило определить условия, обеспечивающие систематичность и планомерность функционирования коррекционной технологии. Технология эмоционального воспитания школьников не требует строго зафиксированного времени в режиме учебного дня. Предполагается ее встраивание в логику учебно-воспитательного процесса с целью педагогически целесообразного заполнения временных ниш в режиме дня: свободных минут до уроков, после уроков, перемен, прогулок, экскурсий и т.д. Упражнения по эмоциональному воспитанию можно органично включать в урок (в форме физкультминутки, динамической паузы, как одно из условий задания и др.). Основной вид работы – специальные занятия по эмоциональному воспитанию. Возможные формы работы – фронтальная, индивидуальная, групповая.

Для фронтальной работы по эмоциональному воспитанию подходят физкультминутки, позволяющие детям получить эмоциональную разрядку, расслабиться во время урока, сбросить накопившуюся усталость, напряжение, не нарушая настрой на учебную работу. Фронтальную работу можно строить и на основе учебного материала. Например, при изучении темы «Прилагательное» предлагается описать «волшебное яблоко». На самом деле это настоящее яблоко. Опираясь на ощущения зрительного и тактильного анализаторов, ребенок может назвать прилагательные: круглое, зеленое, большое, спелое, холодное. Понюхав и откусив, подключив обоняние и вкус, назвать: кислое, твердое, пахнущее, сочное. Таким способом можно «вспомнить» ряд прилагательных, а параллельно получить обилие сенсорных впечатлений, испытать гамму эмоций, детерминированных ощущениями, процессом игры и ее результатами, продемонстрировать выразительность эмоциональной экспрессии (особенно мимики). Такие упражнения обычно сопровождаются эффектом непроизвольного эмоционального включения всего класса: взаимодействие с сенсорным стимулом осуществляет один ребенок, а испытываемые им эмоции находят отклик у остальных детей. На прогулке, где поведение детей минимально регламентировано, уместны коллективные подвижные игры, вызывающие сильный эмоциональный резонанс.

Назначение индивидуальной и парной форм работы заключается в максимальном учете возможностей и специфических недостатков эмоциональной сферы конкретного ребенка. С помощью этих форм нетрудно создать условия для дополнительного стимулирующего коррекционного воздействия на эмоциональную сферу. Предварительная игра-подготовка в паре или индивидуально поможет предупредить неуспех ребенка в коллективной игре, отработать навыки адекватного эмоционального реагирования и пр. Составить пару могут разные по характеру недостатков и степени успешности участники. Пары могут быть стихийные, образованные по инициативе и желанию детей, и организованные учителем.

Индивидуальной и парной коррекционной работе целесообразно посвящать минуты до или после уроков. Особенность работы в группах состоит в том, что группы должны быть преимущественно однородными по составу, объединять детей со сходными недостатками эмоционального развития. Для работы с группой подходит время во второй половине дня.

В содержательном наполнении недельного цикла коррекционно-воспитательной работы и его методическом обеспечении необходимо учитывать биологические ритмы, вызывающие закономерные колебания в динамике эмоциональных состояний детей. В первые дни недели (понедельник, вторник) вводятся упражнения, помогающие активизировать работу нервной системы, преодолеть вялость и инертность учащихся после выходных дней. Это могут быть упражнения, направленные на стимуляцию зрительного, слухового и вестибулярного анализаторов (невербальные игры-импровизации с жестикуляцией и пантомимикой). Среда и четверг – середина недели, кульминация трудоспособности, эмоциональной стабильности. В эти дни уместны упражнения, требующие повышенного напряжения и внимания детей, рассчитанные на определенную самостоятельность ребенка в различных видах деятельности (осознательные, обонятельные, слуховые игры, игровые задания, предполагающие работу с нюансировкой мимической выразительности, анализом эмоциональных состояний, эстетическая деятельность). Цель заданий, предлагаемых ученикам в пятницу и субботу, – сделать менее заметным спад эмоциональной активности, характерный для школьников в конце учебной недели.

Принципами эмоционального воспитания являются:

- Принцип педагогического оптимизма, провозглашенный П.П.Блонским, в котором реализуется идея Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка. Педагог опирается на актуальный уровень развития, знает и учитывает потенциальные возможности ребенка, имея установку на положительный результат коррекционно-педагогического воздействия.

- Принцип деятельностного характера эмоционального воспитания. Только то, что нашло свое отражение в активной деятельности, многократно преломлено и отражено в ней, может стать внутренним содержанием, направляющим социально-эмоциональное развитие.

- Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка и его специфические потребности. Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода и позволяет уделить внимание индивидуальным особенностям эмоциональной сферы ребенка путем избирательного использования необходимых в каждом конкретном случае методов и средств.

- Принцип фиксации не на недостатках, а на потенциальных возможностях ученика. В его основе – положительное отношение к ребенку безотносительно его учебных успехов, вера в изменения в лучшую сторону.

Ученик должен чувствовать, что ему желают добра, что в него верят и что положительные изменения возможны.

– Принцип социально-эмоциональной направленности учебно-воспитательного процесса. В ходе обучения школьник усваивает социальные роли, приобретает не только социальный, но и эмоциональный опыт и умения, без которых невозможна нормальная повседневная жизнь.

– Принцип учета роли и места эмоций в протекании психических процессов и функций.

– Приоритетность воспитания перед обучением, предполагающая субъектность личности в воспитании и обеспечивающая становление личности в соответствии с его психофизическими и интеллектуальными возможностями: формирование адекватного социально-эмоционального поведения в условиях макро- и микросреды.

Содержание практических занятий по эмоциональному воспитанию указанной категории школьников станет темой следующей публикации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таблица 1

**Основные направления коррекционно-педагогической работы по эмоциональному воспитанию**

<b>Развитие навыков адекватного эмоционального реагирования</b>	<b>Обучение "языку чувств"</b>	<b>Обучение навыкам релаксации</b>	<b>Социально-эмоциональное развитие</b>
Вызывание гедонических переживаний путем сенсорного стимулирования	Обучение умению фиксировать внимание на эмоциональных состояниях других людей	Обучение релаксации отдельных групп мышц	Обучение поведенческой этике на эмоциональной основе
Вызывание гедонических переживаний путем моторного стимулирования	Обучение расшифровыванию эмоций	Обучение релаксации всего тела	Обучение просоциальному поведению
	Обучение выражению эмоций	Обучение снятию психического напряжения	Обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния и причины, их порождающие
			Обучение умению регулировать эмоциональные проявления
			Развитие высших эмоций: интеллектуальных; нравственных; эстетических.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ