

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Коваленко В.Є.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

У статті представлені результати експериментального дослідження процесу емоційної ідентифікації як показнику емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру та індивідуальної форми навчання.

В статті представлені результати експериментального дослідження процесу емоційної ідентифікації як показателя емоційного розвитку умовно відсталих молодших школярів, котрі перебувають в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру та індивідуальної форми навчання.

The article presents the results of experimental research of emotional identification as an indicator of emotional development mentally retarded younger pupils who are in an educational environment rehabilitation center and individual learning.

Ключові слова: емоційний розвиток, освітнє середовище, емоційна ідентифікація.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, образовательная среда, эмоциональная идентификация.

Keywords: emotional development, educational environment, emotional identification.

Проблема емоційного розвитку набуває особливої актуальності в молодшому шкільному віці, адже в цей період відбувається інтенсивне емоційне становлення дітей, удосконалення їх самосвідомості, властивості до рефлексії та децентрації (І.О. Кареліна, О.І. Комкова, Т.М. Недвецька, О.І. Шмирьова та ін.). На думку О.І. Шмирьової ідентифікація емоційних станів оточуючих є обов'язковою для розвитку і формування особистості та має важливе значення для успішного протікання процесів соціальної адаптації. О.І. Ізотова розглядає ідентифікацію емоцій як показник емоційного розвитку, а необхідною умовою цього процесу визначає індивідуальний емоційний досвід дитини (когнітивний і афективний) [2]. А.М. Щетиніна визначає емоційну ідентифікацію як процес сприйняття й усвідомлення (впізнання) емоцій і емоційних станів інших людей [4].

У контексті наукового дослідження ми розглядаємо емоційну ідентифікацію як процес у ході якого будь-яке емоційне явище зіставляється з узагальненим емоційним еталоном (когнітивною схемою емоцій). Н.Д. Билкіна, Д.В. Люсін визначають когнітивну схему емоцій як комплекс ознак, що характеризують наявність і специфіку певної емоції [1]. Зіставлення (порівняння) сукупності спостережуваних ознак з комплексом схеми дає можливість ідентифікувати модальність емоції, а також специфіку її виникнення і переживання. Об'єднуючим ядром когнітивної схеми емоцій є одержане з особистого досвіду знання про суб'єктивне переживання емоції. Отже, емоційна ідентифікація є показником змістовного компонента емоційного розвитку, адже відображає наявний досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон.

Дослідження явища емоційної ідентифікації розумово відсталих молодших школярів є актуальною проблемою спеціальної психології, адже особливості інструментальних компонентів емоцій (емоційних проявів) обґрунтовані вмінням адекватно розпізнавати емоційний стан навколишніх та відповідати адекватними емоційними реакціями, як за змістом, так і за динамічними характеристиками.

Проблему ідентифікації емоційних станів дітьми з легкою розумовою відсталістю вивчали О.К. Агавелян, Н.І. Кінстлер, Є.П. Кістенева, Н.В. Скоробогатова, Є.В. Хлистова, Н.Б. Шевченко, Ж.І. Намазбаєва, В.Г. Петрова та ін. Зокрема, О.Є. Шаповаловою, Н.Б. Шевченко вивчалася здатність розуміння емоційних станів іншої людини розумово відсталими школярами за зовнішніми експресивними ознаками (міміка, жести, поза, особливості голосу, інтонаційні установки). Динаміку розвитку здатності розуміти емоційні стани інших в учнів допоміжної школи вивчала Ж.І. Намазбаєва.

Проте, незважаючи на наявність у спеціальній психології низки досліджень із зазначеної проблеми, дослідження емоційної ідентифікації розумово відсталих молодших школярів як процесу, який складається з сукупності послідовних етапів: сприйняття емоційного стану, його співставлення з наявними експресивними еталонами та розуміння, потребує додаткового вивчення.

Завданням емпіричного дослідження було вивчення особливостей процесу емоційної ідентифікації розумово відсталих молодших школярів. В експерименті брали участь розумово відсталі молодші школярі, які навчаються в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру, у кількості – 40 осіб (20 дівчат і 20 хлопців), індивідуальної форми навчання – 35 осіб (17 дівчат і 18 хлопців). Організаційним методом дослідження, що використовувався нами, був порівняльний, відповідно у експерименті також брали участь молодші школярі з типовим розвитком (учні 1-4 класів), у кількості 40 осіб. Для вивчення особливостей емоційної ідентифікації нами зіставлялися групи, в цілому гомогенні, адже у якості респондентів були учні 1-4 класів з типовим розвитком та розумовою відсталістю легкого ступеня, вік яких становить 6-11 років.

Експериментальними базами дослідження слугували: Комунальний заклад "Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135", КЗ «ЛСЗОШ № 6, КЗ «ЛСЗОШ № 45» – на базі яких організоване індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів, КЗ «ЛСЗОШ №38».

З метою дослідження процесу емоційної ідентифікації використовувались діагностичні завдання комплексної

психодіагностичної методики «Емоційна ідентифікація» (О.І. Ізотова), які дозволяють виявити особливості ідентифікації (сприйняття і розуміння) емоцій різних модальностей дітей молодшого шкільного віку та виявити рівень емоційного досвіду.

Диференціація результатів за показниками сприйняття експресивних ознак, розуміння емоційного змісту здійснювалася за трьома рівнями: низьким, середнім, високим. Диференціація результатів за показниками емоційний досвід здійснювалася за якісними характеристиками. Аналіз результатів за показником «тип сприйняття» та «рівень розуміння» проводився за типологічною відповідністю сприйняття та розуміння емоційних станів, визначених А.М. Щетиніною [4].

Отже, розглянемо результати експериментального дослідження емоційної ідентифікації молодших школярів з типовим та атиповим розвитком.

Якісно-кількісний аналіз результатів виконання завдань діагностичної серії № 1 показав, що діти з розумовою відсталістю мають переважно низький рівень сприйняття експресивних ознак представлених піктограм емоційних станів (радість, гнів, образа, страх, заздрість, відраза), натомість серед молодших школярів з типовим розвитком високий рівень сприйняття експресії був визначений у 40% першокласників. Ці діти можуть визначити емоційний стан за піктограмою та пояснити свою думку: «Цей гном веселун. Він увесь веселий. У нього і брови радіють, а ось який рот, очі. Це точно веселун, він же посміхається», «Я знаю, це веселун. У нього навіть його рот радіє».

Аналіз рівня сприйняття експресивних ознак дітьми з розумовою відсталістю, які перебувають у освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру, індивідуальній формі навчання та дітей з типовим розвитком дозволяє простежити позитивну динаміку даного процесу. Так, діти обох категорій з віком починають більш ґрунтовно аналізувати емоційну піктограму та визначати характерні ознаки верхнього та нижнього патерну обличчя при переживанні певних емоцій. Проте, у ході аналізу експериментальних даних можна відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей, які перебувають на індивідуальній формі навчання, динаміка розвитку сприйняття експресивних ознак менш виразна. Зокрема 62,5 % учнів четвертого класу з розумовою відсталістю, які перебувають на індивідуальній формі навчання мають середній рівень розвитку сприйняття експресивних ознак і 37,5% низький, натомість як переважна більшість (70%) учнів четвертого класу навчально-реабілітаційного центру мають середній рівень розвитку і 30% низький.

Диференціація результатів за діагностичним показником сприйняття експресивних ознак здійснювалася на основі вікової типологічної відповідності (таблиця 2).

Таблиця 2

Тип сприйняття експресивних ознак молодшими школярами з типовим розвитком та розумовою відсталістю

Тип сприйняття	Учні загальноосвітньої школи				Учні НРЦ (розумово відсталі)				Індивідуальна форма навчання (розумово відсталі)			
	Класи											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Довербальний	-	-	-	-	10	-	-	-	30	-	11,11	-
Дифузно-аморфний	-	-	-	-	70	80	70	50	70	87,5	77,78	37,5
Дифузно-локальний	-	-	-	-	20	20	30	50		12,5	37,5	62,5
Аналітичний	10	10			-	-	-	-	-	-	-	-
Синтетичний	30	20	10	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Аналітико-синтетичний	60	70	90	90	-	-	-	-	-	-	-	-

Наведені у таблиці дані засвідчують, що порівняно з дітьми з типовим розвитком, у яких переважає аналітико-синтетичний тип сприйняття (перший клас – 60%, другий – 70%, третій та четвертий – 90%), у дітей з розумовою відсталістю переважає дифузно-аморфний тип сприйняття на всіх роках навчання у початковій школі. Так, коли розумово відсталим дітям пропонувалося встановити емоційний стан, зображений на піктограмі, вони давали відповіді типу: «Це Веселун. Так намальовано», «Це Бояка. Просто подивилася і дізналася», «Це плакса. Він плаче». На уточнюючі запитання дослідника типу: «Як ти дізнався, що цей гном Бояка?» більшість дітей відповідали: «Не знаю. Побачив і зрозумів». На відміну від розумово відсталих молодших школярів, діти з типовим розвитком давали наступні відповіді: «Цей гном Злюка, у нього очі злі, насуплені брови, навіть рот злий», «Це точно Бояка. Він очі широко відкрив і рот. Навіть волосся у нього дибки».

При цьому найбільші труднощі виникали у дітей з типовим розвитком і розумово відсталих, які перебувають у освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру та індивідуальному навчанні при визначенні емоційного стану «заздрість» та «відраза». Молодші школярі з розумовою відсталістю самостійно не могли дати назву емоційного стану, не реагували на надання орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги, емоційний стан не встановлювали. Діти ж з типовим розвитком приймали орієнтаційну та змістовну допомогу, у більшості випадків встановлювали ці емоційні стани.

Учні з розумовою відсталістю правильно розуміють і називають ті емоційні стани, які відчувають з найбільшою частотою самі і спостерігають варіанти їх вираження у навколишніх людей – «злість», «радість», «образу», що відзначали й інші дослідники (О.Е. Агавелян, Ж.І.Намазбаева, Е.П. Кистенева) [3]. Це є свідченням звуження діапазону переживань розумово відсталих молодших школярів у порівнянні з дітьми з типовим розвитком.

Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо розвитку типу сприйняття з віком дітей. Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей є дуже незначне покращення даного явища, сприймаючи вираз емоції глобально і поверхнево, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (в більшості випадків очі). Було встановлено, що розвиток типу сприйняття експресивних ознак у дітей, які перебувають на індивідуальній формі навчання проходить повільніше у порівнянні з дітьми, які перебувають у середовищі навчально-реабілітаційного центру.

З метою визначення особливостей розуміння експресивних ознак молодшими школярами з розумовою відсталістю, їм пропонувалися завдання діагностичної серії № 2. На підставі аналізу розуміння експресивних ознак молодшими школярами з розумовою відсталістю та типовим розвитком були визначені 3 рівні сформованості даного процесу: високий, середній та низький.

Встановлено, що у порівнянні з молодшими школярами з типовим розвитком, у яких переважає у 1-3 класах середній рівень розуміння експресивних ознак (1 кл., 2 кл. – 60%, 3 кл. – 70%), розумово відсталі молодші школярі, які перебувають у освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру та індивідуальному освітньому середовищі мають переважно низький рівень. На першому році навчання обидві категорії розумово відсталих молодших школярів мають однаковий розподіл за рівнями (10% - середній, 90% - низький), а на наступних роках спостерігається суттєве кількісне розходження. Серед учнів другого, третього та четвертого року навчання з розумовою відсталістю, які перебувають на індивідуальному навчанні низький рівень розвитку розуміння експресивних ознак визначено у більшості респондентів порівняно з учнями навчально-реабілітаційного центру. Означене свідчить про залежність цього показника від впливу соціального компоненту освітнього середовища у якому перебуває дитина, адже поняття розуміння експресивних ознак емоцій розглядається як «соціально-перцептивна здібність», що формується в спілкуванні і забезпечує можливість адекватного відображення психічних станів людини [4, с. 37].

Порівняльний аналіз рівнів розуміння експресивних ознак молодшими школярами з типовим розвитком та розумовою відсталістю показав тенденцію до розвитку даного процесу. Так, на четвертому році навчання діти з типовим розвитком мають високий (80%) та середній (20%) рівень розуміння експресивних ознак, порівняно з першим роком навчання (10% високий, 60% середній, 30% низький). Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальному навчанні розвиток розуміння експресивних ознак менш виразний. Дослідженням також встановлено, що найбільш стрімкий розвиток цього процесу відбувається між третім та четвертим роком навчання серед категорії дітей з типовим розвитком (високий рівень визначено у 20% школярів на третьому році навчання, у 80% на четвертому), та розумовою відсталістю (середній рівень у 20% на третьому році навчання, 62,5% на четвертому).

Спільно з визначенням рівнів розуміння експресивних ознак досліджувалася якісна характеристика цього процесу. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень (таблиця 4).

Таблиця 4

Характеристика рівня розуміння експресивних ознак молодшими школярами з розумовою відсталістю та типовим розвитком

Рівень розуміння емоційного стану	Учні загальноосвітньої школи				Учні НРЦ (розумово відсталі)				Індивідуальна форма навчання (розумово відсталі)			
	Класи											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Неадекватний		-	-	-	10	-	-	-	30	12,5	11,11	-
Ситуативно-конкретний		-	-	-	90	80	80	60	70	75	88,89	62,5
Словесного позначення і опису експресії	30	20	20	-	-	20	20	40	-	12,5	-	37,5
Осмислювання у формі опису	60	70	60	30	-	-	-	-	-	-	-	-
Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії	10	10	20	70	-	-	-	-	-	-	-	-

З наведеної таблиці видно, що діти з типовим розвитком розуміють емоційний стан персонажів у контексті певної ситуації (бійка, подарунок, розставання, сварка та ін.), шляхом опису емоційного стану і відповідної експресії. Так, у ситуації «Напад» діти розповідали: «Тут собака кидається на дівчинку. Їй страшно, вона закрила очі руками і плаче», у ситуації «Обід»: «Цей хлопчик не хоче їсти огидну кашу. Йому огидно, каша бридка».

Сприйняття у вигляді опису емоційного стану і відповідної експресії характерне для 60% учнів першого та третього

класів, 70% - другого та 30% четвертого. Ведучим типом сприйняття дітей четвертого року навчання (70%) з типовим розвитком є осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії.

З'ясовано, що розумово відсталим молодшим школярам властиві неадекватний, ситуативно-конкретний та словесного позначення і опису експресії рівні. При цьому серед молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання неадекватний рівень сприйняття зустрічається частіше (30%) порівняно зі школярами, що перебувають у середовищі навчально – реабілітаційного центру (10%). Наведемо приклади суджень, що свідчать про неадекватність розуміння емоційної ситуації. Так, у ситуації «Напад» Арсентій С. відповів: «Дівчинка грає в хованки», у ситуації «Глузування» Марина М. пояснила: «Дівчинка чіпає за хвостик».

Домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак для категорії розумово відсталих молодших школярів, які перебувають у освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру та індивідуального навчання є ситуативно-конкретний. Діти проявляли розуміння емоційного стану лише після надання орієнтаційної допомоги, при цьому словесного позначення емоції або зовсім не давали, або вибирали слова із запропонованих, тобто також з підказки.

Найбільше труднощів у учнів обох категорій розумово відсталих молодших школярів викликали ситуації «Сюрприз», «Глузування», «Мати сварить дитину», що провокували виникнення відповідних емоційних станів: подиву, презирства, сорому. Наведемо приклади суджень у ситуації «Сюрприз»: «Тут дівчинка дає подарунок», «Діти міняються іграшками», «Дівчинка дає пакунок». Після надання орієнтаційної допомоги, що полягала у вербальному пред'явленні аналогічної ситуації у якій головним героєм був розумово відсталий школяр, тобто неочікуваний подарунок отримував він, відповідь уточнювалася: «Я б радів. Здивувався», «Люблю подарунки. Було б цікаво, прикол». Уточнення відповіді дітей після персоналізованої форми пред'явлення ситуації властиве розумово відсталим молодшим школярам, на що наголошували й М.М. Семаго та М.Я. Семаго.

Якісний аналіз результатів розуміння емоційного стану персонажів, зображених в емоційній ситуації показав, що розумово відсталі молодші школярі практично не орієнтуються в сукупності емоційних ознак (експресивних і імпресивних) різних модальностей та не співвідносять їх з причинами виникнення та наслідками. Отже, характерним для розумово відсталих молодших школярів є спотворення та заміна одних емоцій та почуттів іншими. У дітей виникають труднощі при вербалізації емоційних станів та визначенні причин емоційних проявів, зображених на картинках.

Дослідженням також встановлено, що серед категорії розумово відсталих молодших школярів найвищий рівень розуміння експресивних ознак (словесного позначення і опису експресії) мають учні навчально-реабілітаційного центру (2,3 клас-20%; 4 клас-40%) порівняно з учнями, які перебувають в індивідуальному освітньому середовищі (2 клас-12,5%; 3 клас – 37,5%).

Дослідженням Є.П. Кістеневої встановлено, що труднощі розуміння емоційних станів розумово відсталих молодших школярів обумовлюються особливостями їх інтелектуального та мовленнєвого розвитку, а також депривацією спілкування [3]. Це пояснює той факт, що серед розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальній формі навчання показники рівнів розуміння емоційних станів значно нижчі, порівняно з категорією учнів навчально-реабілітаційного центру з розумовою відсталістю. Отже, у індивідуальному освітньому середовищі дитина з розумовою відсталістю перебуває у ситуації депривації спілкування, що негативно впливає на розвиток розуміння експресивних ознак.

Таким чином, виконання діагностичних завдань комплексної психодіагностичної методики «Емоційна ідентифікація» молодшими школярами з типовим розвитком та розумовою відсталістю дозволяють зробити наступні висновки:

1. Особливості емоційної ідентифікації розумово відсталих школярів проявляються у зниженні здатності до сприйняття експресивних ознак та розуміння емоційного змісту, вербалізації емоцій. Розумово відсталі молодші школярі мають низький та середній рівень розвитку сприйняття, розуміння експресивних ознак емоцій різних модальностей.
2. Домінуючим типом сприйняття експресивних ознак розумово відсталих молодших школярів є дифузно-аморфний та дифузно-локальний.
3. Переважаючим рівнем розуміння емоційних ситуацій є ситуативно-конкретний та словесного позначення і опису експресії.
4. Розумово відсталі молодші школярі мають обмежений обсяг емоційного досвіду, вузькі та поверхневі знання про різні емоційні переживання, що є важливим показником у процесі ідентифікації емоцій.
5. Освітнє середовище має вплив на розвиток змістовних компонентів емоційного розвитку, про що свідчить якісно-кількісний аналіз експериментальних даних. Депривація спілкування з однолітками у індивідуальному освітньому середовищі не створює умов для збагачення емоційного досвіду, отже спотворює розвиток когнітивно-афективної схеми емоцій, що є передумовою розвитку змістовного компоненту емоцій, обмежує діапазон переживань розумово відсталої дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Былкина Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38 - 48.
2. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] / Е.И.Изотова, Е.В. Никифорова — М.: Академия, 2004. — 288 с.
3. Кистенева Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е.П. Кистенева. – М., 2000. – 20 с.
4. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте / А. М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004 – 132 с.