

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Министерство образования Ставропольского края  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



**Л.Н. Сяднева, А.А. Сяднев, А.А. Сяднев**

---

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

МОНОГРАФИЯ

СТАВРОПОЛЬ  
  
СТАВРОПОЛЬСКИЙ  
издательство  
2018

УДК 74.55

ББК 796.011.1:616.899-057.874

С 47

**Рецензенты:**

*Курьсь Владимир Николаевич, Заслуженный работник физической культуры РФ, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры Теории и методики физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета*

*Дворкин Леонид Самойлович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Физкультурно-оздоровительных технологий Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма*

**Сляднева, Л.Н., Слядnev, А.А., Слядnev, А.А.**

**С 47** **Телесно-ориентированное физическое воспитание детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта : монография [Текст] / Л.Н. Сляднева, А.А. Слядnev, А.А. Слядnev. – Ставрополь : Ставролит, 2018. – 184 с.**

ISBN 978-5-903998-21-0

УДК 74.55

ББК 796.011.1:616.899-057.874

Монография на основе возвращения к антропологическим воззрениям П.Ф. Лесгафта о психофизической целостности человека и человекообразующей функции физической культуры ориентирует на спецификацию физического развития ребенка с нарушением интеллекта не как дефективного, подлежащего коррекции, а как мотивационно своеобразного, требующего особой педагогической поддержки. Авторы обосновывают идею ускорения темпа физического и личностного развития ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта преимущественно на основе организации специального педагогического процесса, адаптированного не столько к его физическим или интеллектуальным возможностям, сколько к мотивационной специфике его двигательной активности. Эта идея, в сочетании с осмыслением утверждения Н.А. Бернштейна о возможности не только последовательного перехода от низшего к высшему (собственно мотивационному) уровню управления двигательным действием, но и компенсаторного скачка при "повреждении" одного или нескольких уровней, стали основанием для выделения сущностной переменной успешности процесса адаптивного физического воспитания – позитивной установки ребенка с нарушением интеллекта на многократное выполнение физического упражнения и обоснования основного средства ее формирования телесно-ориентированного упражнения.

Авторский взгляд на ребенка с нарушением интеллекта как на нормального, хотя и своеобразного, адресует монографию не только специалистам системы коррекционного образования, но и студентам, магистрантам высших учебных заведений педагогического профиля, а также родителям, заинтересованным в поиске способов гармоничного самоорганизованного физического и личностного развития детей.

© Сляднева Л.Н., Слядnev А.А., Слядnev А.А., 2018

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2018

© Издательство "Ставролит", 2018

© Оформление: Издательство "Возрождение", 2018

ISBN 978-5-903998-21-0

# Содержание

---

<b>Предисловие</b> -----	5
<i>Глава 1.</i> <b>Теоретико-методологические основы телесно-ориентированного физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта</b> -----	11
1.1. Понятийный аппарат исследования-----	11
1.2. Связь основных закономерностей психофизического развития ребенка с нарушением интеллекта с продуктивностью коррекционно-ориентированного физического воспитания в период начального школьного образования-----	15
1.3. Телесно-ориентированное упражнение как основное средство мотивационно-компенсаторного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта-----	34
<i>Глава 2.</i> <b>Методика физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного упражнения и ее экспериментальная апробация</b> -----	55
2.1. Методические направления телесно-ориентированного физического воспитания детей с нарушением интеллекта-----	56
2.2. Этапы физического воспитания детей младшего школьного возраста	



	с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного упражнения-----	85
2.3.	Методы и методические приемы телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта-----	91
2.4.	Диагностический инструментарий экспериментального исследования-----	113
2.5.	Обсуждение результатов апробации методики физического воспитания детей с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного упражнения-----	131
<b>Заключение</b> -----		<b>143</b>
<b>Литература</b> -----		<b>147</b>
<b>Приложения</b> -----		<b>166</b>

## Предисловие

---

Многие десятилетия в нашей стране "в силу различных идеологических, авторитарно-утилитарных и иных установок физическое воспитание в основном ориентировано на тело человека (на тело как объект, на тело как механизм), преимущественно рассматривается как процесс обучения двигательным действиям и управления развитием физических качеств человека" (Ю.М. Николаев). Этот в целом позитивный подход соответствует естественнонаучному (технократическому, по Д.Д. Донскому и С.В. Дмитриеву) мировоззрению. Он дает возможность упростить педагогическую реальность, использовать фундаментальные биолого-физиологические знания, определиться с ответами на вопросы "Что?" и "Как делать?". Причем ответ на второй вопрос в основном предполагает непосредственное внешнее педагогическое воздействие на обучаемого.

Наряду с этим новая социокультурная ситуация, складывающаяся в нашей стране в последнее время, возвращает отечественную теорию физической культуры в русло антропологических идей П.Ф. Лесгафта о психофизической целостности человека, о движении как сенсомоторном единстве, о человекообразующей и культуруобразующей функциях физического воспитания. Современные парадигмы развивающей педагогики физической культуры и спорта (С.Д. Неверковича), социокультурной теории двигательных действий (С.В. Дмитриева, Д.Д. Донского), аксиологии человеческого тела (И.М. Быховской), развития личности в процессе физического воспитания (Л.П. Матвеева, Г.Г. Наталова, Н. И. Пономарева, Г. Д. Харабуги, Г. Г. Шахвердова и др.), сопряженного психофизического развития (Л.С. Дворкина, Н.И. Дворкиной, Ю.К. Чернышенко), экспрессивного (Н.Н. Визитея, Н.А. Фоминой), познавательного (В.Н. Курыся), ценностного (В.К. Бальсевича, Л.И. Лубышевой) потенциала физической культуры личности настойчиво акцентируют духовные начала человека, идентичность его само-



му себе, самоценность окультуренного тела как ядерных характеристик человеческого бытия. Эта тенденция приобретает определенность в теории физической культуры через такие понятия как "телесность", "живое движение", "телесно-двигательная пластика" и смещает целевой педагогический вектор от технологического к ценностно-смысловому измерению, от "вопроса "Как?" к вопросу "Зачем?" (И.М. Быховская).

Телесно-двигательный подход формирует установку педагога системы физического воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями "не столько на формирование навыков культурного (нормативного) поведения и самообслуживания (моторной социализации), сколько на реализацию миссии трансформации качества его жизни, наполнения ее новыми смыслом и содержанием, побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями" (С.П. Евсеев). "Адаптивная физическая культура для ребенка с нарушением интеллекта сегодня в меньшей мере рассматривается как средство устранения (коррекции) недостатков в двигательной сфере. Все чаще – как среда укрепления здоровья, расширения двигательных возможностей, адаптации в социуме и развития личности" (Л.Е. Шакурова).

Однако теоретическое приложение в целом продуктивной телесно-двигательной концептуальной модели к процессу физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта достаточно противоречиво. С одной стороны, физическое воспитание ребенка в соответствии с его телесно-двигательной самоидентичностью предполагает отказ от традиционных простых внешне организованных предметно-ситуативных физических упражнений и обращение к такой двигательной активности, которая активизирует высший (символический, по Н.А. Бернштейну; проективно-смысловой, по С.В. Дмитриеву и Д.Д. Донскому; личностно-ценностный, по К.Д. Чермиту) уровень управления двигательными действиями. С другой стороны, начиная с Л.С. Выготского, многие исследователи указывают на слабость внутренних механизмов, обеспечивающих становление рационально-двигательной преднамеренности ребенка с нарушением интеллекта в сензитивный для этого период начального школьного образования. Эта слабость связана с недостаточностью символической (проективно-смысловой) основы, изолированностью личностно-ценностного ядра его двигательной активности, которые обусловлены той же доминантой, что и основной дефект ("умственная отсталость", неполноценность аналитико-синте-



тической функции мышления). Учитывая это, инновационный подход к физическому воспитанию, ориентированный на высший символический (функционально-мотивационный) уровень управления двигательными действиями, интеллектуальную самость и личностные смыслы обычного ребенка, по отношению к ребенку с нарушением интеллекта представляется как неприемлемый.

Выделенное теоретическое противоречие порождает противоречие практического характера. С одной стороны, с позиций телесно-двигательной парадигмы, организуемая в процессе физического воспитания двигательно-коррекционная подвижность ребенка с нарушением интеллекта видится не столько как слабо осознаваемая, сколько как недостаточно мотивированная, не в полной мере соответствующая потребностям ребенка. С другой стороны, направленность, методы, этапность активизации двигательной активности ребенка компенсаторно-развивающего характера в настоящее время недостаточно разработаны.

Необходимость преодоления этих противоречий определяет актуальность данного монографического исследования.

Осмысление телесности как особого пространства, как внутренне непротиворечивой "смысловой связи" между телом и душой человека имеет многовековую философскую традицию. В 1834 году П.Б. Бутковский одним из первых указывает на непосредственную связь телесного действия с его мотивационно-смысловой основой. Наблюдая за детьми, страдающими "слабоумием", В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, Т. Геллер, Е. Дюпре и др. доказывают значимость разума в активизации и управлении двигательными действиями.

Следуя философской традиции в XIX – начале XX веков словосочетание "телесная культура" было весьма распространено для объективирования того, что сегодня обозначают термином "физическая культура". Становление телесно-ориентированного подхода следует отнести к 1872...1874 годам, т. е. к первому периоду работы П. Ф. Лесгафта над авторским курсом "Теория телесных движений".

Несмотря на то, что в советское время сам термин "телесность" оказался невостребованным, в русле мировоззрения теории телесных движений Л.С. Выготский показывает, что врожденная недостаточность смысловой основы двигательных действий обнаруживается у ребенка в различных моторно-двигательных проявлениях ("двигательный инфантилизм", "двигательный дебилизм", "двигательная идиотия"), В 1947 году Н.А. Бернштейн, анализируя в частности различные формы



нарушений целенаправленных действий, выделяет уровни построения двигательных действий, впервые системно увязывает структуру движения человека с его мотивационно-смысловой основой.

Многочисленные современные исследования указывают на врожденную недостаточность рационально-логической основы двигательных действий ребенка с нарушением интеллекта. Этот фактор выделяется как определяющий исключительную сложность физического воспитания такого ребенка, даже по отношению к ребенку с задержкой психического развития (ЗПР) (Г.А. Бутко, Л.Х. Заббарова, С.А. Загузова, Н.В. Киселева, И.А. Коровина, А.Б. Костенко, Н.В. Петрунина, Т.В. Стеблей и др.) и к ребенку, страдающему детским церебральным параличом (ДЦП) (Н.М. Бадридзе, С.В. Петрунина, А.А. Потайчук, Ю.В. Тельнов, И.А. Ткачева, Н.А. Фирсанова, Л.Е. Шевченко, К. Bobath, I.R. Burns, M. O'Callaghan и др.).

Конец прошлого и начало текущего столетия характеризуются становлением самостоятельной теории физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, основы которой наиболее полно представлены в работах О.А. Барабаш, А.А. Баряева, В.Б. Болдыревой, Н.П. Вайзман, И.И. Васянина, В.П. Гогольчева, А.А. Дмитриева, С.В. Дмитриева, С.П. Евсеева, В.И. Егозина, И.А. Емельянова, С. Н. Ермакова, Н.В. Захаровой, Д.В. Ивинского, Т.Н. Исаевой, А.В. Корнева, Н.Л. Литош, Н.В. Мазитовой, Е.Н. Малыгиной, С.В. Меньковой, Т. К. Михайловской, В.М. Мозгового, С.В. Недоленко, Е.В. Никонова, Л.Н. Рябовой, А.А. Рязанова, Л.И. Садчиковой, М.И. Салимова, Г.Д. Сарыглар, А.А. Сахоненко, Т.В. Синельниковой, Е.В. Строевой, О.В. Талицкой, Е.С. Черник, Л.Е. Шакуровой, О.А. Шпитальной и др. исследователей. В этих работах доказывается, что ребенок с нарушением интеллекта нуждается в организации специально-коррекционного процесса физического воспитания, адаптированного под его интеллектуальные возможности.

В последние десятилетия труды В.К. Бальсевича, И.М. Быховской, Н.Н. Визитея, С.В. Дмитриева, Д.Д. Донского, В.Н. Курья, Л.И. Лубышевой и др. определили "возвращение телесности" в теорию физической культуры. Телесно-двигательная парадигма открывает возможность системного теоретического обоснования педагогического инструментария, обеспечивающего решение новых компенсаторно-развивающих задач физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, формирования у него компенсаторной телесно-чувственной мотивации его двигательной активности.





К элементам научной новизны данного монографического исследования авторы относят следующее.

1. На основе телесно-двигательной парадигмы теории физической культуры представлено новое видение процесса физического развития ребенка с нарушением интеллекта не как дефективного (болезненного), требующего организации коррекционного или адаптивного процесса физического воспитания, но как своеобразного, существенно осложненного дефицитом мотивации ребенка к выполнению рационально-ориентированных физических упражнений, нуждающегося в организации принципиально иного процесса физического воспитания, ориентированного на формирование компенсаторной мотивации двигательной активности.

2. Аргументирована и сформулирована основная цель физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта в период его начального школьного образования (формирование телесно-чувственной мотивации автономной двигательной активности). Раскрыт потенциал телесно-ориентированного упражнения в достижении этой цели.

3. Предложена методика этапного и последовательного физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного физического упражнения.

4. Теоретически обоснована и экспериментально апробирована система социально-ценных и личностно-значимых критериев этапной успешности формирования телесно-чувственной мотивации автономной двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта (темпы физического развития ребенка; познавательная, мотивационная, регулятивная, коммутативная и эмоциональная составляющие ценностного отношения ребенка к результатам многократного выполнения физических упражнений на уроке физической культуры).

6. Выявлены устойчивые связи корректной реализации предложенной методики физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта с достоверными позитивными тенденциями в его физическом и личностном развитии.

Выявленные устойчивые связи корректной реализации выделенных в исследовании средств физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта с процессами его физического и личностного развития доказывают продуктивность:



– обращения к телесно-двигательной парадигме общей теории физической культуры в контексте решения проблем адаптивного физического воспитания;

– видения процесса физического развития ребенка с нарушением интеллекта как нормального, хотя и своеобразного, а самого ребенка – как обычного телесно-чувственного субъекта своей двигательной активности;

– дальнейшего поиска способов педагогического влияния на становление компенсаторной мотивации двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта.

Методика физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного физического упражнения прошла пролонгированную успешную апробацию в Государственном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии № 33 города Ставрополя.

Практическая значимость исследования определяется тем, что выделенные в исследовании теоретические основания телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта содействуют: оформлению системных представлений учителя физической культуры, учителя и воспитателя системы начального коррекционного образования о специфике физического становления такого ребенка, о возможностях его физического и личностного развития в процессе выполнения телесно-ориентированных физических упражнений; опредмечиванию в их профессиональном сознании основ научно-гуманистического мировоззрения о сути и содержании методического обеспечения компенсаторно-мотивационного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта; становлению их убежденности в необходимости использования телесно-ориентированных средств физической культуры формирующих телесно-чувственные побуждения ребенка к автономной двигательной активности. Этапная реализация предложенных в работе методических направлений, методов и методических приемов в процессе физического воспитания способствует трансформации качества жизни ребенка с нарушением интеллекта, наполняет ее новыми смыслом и содержанием, побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями, обеспечивает преемственность дошкольной и школьной ступеней образования, сохраняя при этом естественную преимущественно сенсомоторную среду развития ребенка в условиях школьного образовательного учреждения.

# Глава 1

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

### 1.1. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

Отдавая должное культуре межнаучной коммуникации, кратко определимся с ключевыми понятиями монографического исследования.

Теория физического воспитания детей с нарушениями интеллекта (теория адаптивной физической культуры детей с умственной отсталостью, по Л.В. Шапковой, 2004) интегрирует знания таких наук как физическая культура, коррекционная педагогика, медицина, психология. Каждое научное направление оперирует собственным понятийным аппаратом. Поэтому разные авторы одно и то же моторно-двигательное своеобразие в развитии ребенка обозначают различными терминами, например, "моторная отсталость" (Т.Геллер, Е. Дюпре, Ф. Гомбургер (см. Л.С. Выготский, 1924, С. 16)), "моторная недостаточность" (М.О. Гуревич, 1925), "моторная дебильность" (там же), "двигательный инфантилизм" (Homburger A., 1926 (см. В.М. Блейхер, И. В. Крук, С. 202)), "двигательный дебилизм" (Н.П. Вайзман, 1997, С. 17), "двигательная идиотия" (Л.С. Выготский, 1928, С. 46). Соответственно в качестве причины моторно-двигательного своеобразия ребенка рассматривают слабоумие, олигофрению, ментальную ретардацию (mental retardation), отставание в интеллектуальном развитии, психическую



отсталость, психический дефицит, психическую субнормальность, умственную недостаточность, умственный дефицит и др. Более того, в последние годы, из этических соображений данную категорию детей определяют как "особые", "особенные", "проблемные", "с особыми потребностями", "особо одаренные" и др.

Один из ведущих специалистов в области адаптивного физического воспитания детей с неосложненными поражениями головного мозга – Л.В. Шапкова (2004) в интересах понятийной согласованности (релевантности), предложила опираться на Международную классификацию психических и поведенческих расстройств (МКБ-10) Всемирной организации здравоохранения. Согласно этой классификации различные проявления врожденного слабоумия обозначаются единым термином "умственная отсталость". Однако в последние годы коррекционные педагоги и психологи предлагают исключить из педагогических текстов клинический диагноз "умственная отсталость" (который является основанием, например, для госпитализации в психиатрическую больницу или решения юридических проблем) и опираться на более "мягкое" педагогическое понятие "ребенок с нарушением интеллекта". Последним они подчеркивают принципиальное отличие психолого-педагогических средств содействия развитию ребенка от медикаментозных. Принимая эту аргументацию, в своей работе для выделения категории детей с моторно-двигательным своеобразием в развитии, обусловленным неосложненными поражениями головного мозга, мы используем термин "ребенок с нарушением интеллекта".

Выводы и практические рекомендации, представленные в данном исследовании, распространяются лишь на детей с неосложненной формой нарушения интеллекта. Умеренная степень интеллектуальной недостаточности ребенка в данном исследовании не рассматривается, так как речевые навыки и навыки самообслуживания такого ребенка в своем развитии никогда не достигают среднего уровня. Заметное отставание социального интеллекта делает необходимым постоянное наблюдение за его поведением. Обучение такого ребенка даже в минимальном объеме в условиях специализированной (коррекционной) школы маловероятно, периодическое посещение некоторых школьных занятий ему показано лишь в интересах социальной адаптации.

Употребляя термины "моторика" ("моторная активность") ребенка, мы подразумеваем (вслед за Е.П. Ильиным, 2003; В.Б. Коренбергом,

2005 и др.) двигательную активность ребенка, побуждаемую его биологической (витальной, неосознаваемой, иррациональной) потребностью в движении. "Двигательная активность" (в соответствии с представлениями тех же исследователей) предполагает присутствие в побуждении элементов осознанности, рациональности, преднамеренности, готовности.

Рациональная мотивация двигательной активности ребенка (вслед за Е.П. Ильиным, 2002) понимается в нашем исследовании как форма проявления внутреннего побуждения ребенка к движению. Специфика рациональной (рассудочной) мотивации заключается в том, что она формируется тогда, когда цель двигательной активности отдалена и ее достижение отсрочено. Она является результатом влияния потребности – в движении, с одной стороны, и интеллектуальной активности ребенка (связанной с осознанием средств достижения цели) – с другой. Таким образом, используя понятие "рациональная мотивация двигательной активности ребенка", мы подчеркиваем то, что в побуждении к выбору той или иной формы двигательной активности присутствует интеллектуальная составляющая.

Говоря о телесно-ориентированном физическом воспитании ребенка, мы имеем в виду, такую педагогическую деятельность, которая соответствует, по крайней мере, трем основным признакам. Первый признак – целеполагание определяется ценностными (аксиологическими) представлениями о телесности, представленными в современной общей теории физической культуры. Второй – основным средством физического и личностного развития ребенка является телесно-ориентированное упражнение. Третий признак – методическая системность педагогической деятельности.

Целеполагание в контексте данного исследования – это сознательный процесс выявления и постановки целей и задач физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта. Обосновывая педагогическое целеполагание, мы стремились определить те изменения в моторно-двигательной активности ребенка, которых должен добиться учитель физической культуры и весь педагогический коллектив специальной (коррекционной) школы в процессе его физического воспитания.

Педагогическое целеполагание с позиций выделенной проблемы – это осознаваемый учителем процесс поиска и определения им конкретного результата физического воспитания ребенка с нарушением



интеллекта. В этом процессе отражается способность учителя понимать и трансформировать ценности социума и личностные смыслы ребенка в средства и продукты своей педагогической деятельности.

Телесно-ориентированное упражнение – это элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные комплексы, системно выполняемые ребенком с нарушением интеллекта, связанные с активизацией проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения при максимально возможном уровне личностного контроля их проявления в интересах становления телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности.

Под методической системностью (частным формой проявления которой является методика) педагогической деятельности физического воспитания ребенка мы понимаем процесс педагогического взаимодействия учителя физической культуры с ребенком, представленный, как минимум, педагогическим целеполаганием, методическими направлениями и этапами достижения поставленных целей, соответствующими этим направлениям педагогическими методами и конкретными методическими приемами.

Методическое направление в контексте решения проблемы нашего исследования представляет собой принципиальный стратегический вектор взаимодействия учителя физической культуры со своеобразным ребенком, ориентирующий на использование однородных методов и методических приемов, позволяющих решить задачу формирования у него потребности в движении.

Педагогический метод, в нашем представлении, – это разработанная с учетом педагогических закономерностей совокупность действий учителя физической культуры, целенаправленное применение которой позволяет организовать определенным способом двигательную активность своеобразного ребенка, обеспечивающая формирование у него потребности в движении.

Методический этап – преемственная, относительно самостоятельная часть педагогического формирования, в результате реализации которого достигаются необходимые и достаточные промежуточные педагогические результаты в интересах становления у него потребности в движении.

Методический прием – конкретная форма, элемент, деталь, составная часть педагогического метода взаимодействия учителя физичес-



кой культуры со своеобразным ребенком в интересах решения задач адаптивного физического воспитания.

## 1.2. Связь основных закономерностей психофизического развития

### РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПРОДУКТИВНОСТЬЮ КОРРЕКЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

"Адаптивная физическая культура для ребенка с нарушением интеллекта традиционно рассматривается как основное средство устранения (коррекции) недостатков в двигательной сфере, полноценного физического развития, укрепления здоровья, адаптации в социуме" (Л.В. Шапкина, 2004, С. 147). Многие десятилетия в теории адаптивной физической культуры (как, впрочем, и в общей теории физической культуры) господствует естественнонаучный подход, который определяет первичность точного описания клинико-психопатологических признаков дефективности ребенка.

С позиций этого подхода в отечественной дефектологии (см, например, труды С.Л. Выготского, 1924; А.Н. Граборовая, 1945; Н.Н. Малофеева, 2001) утвердилось представление о том, что нарушение интеллекта (слабоумие) не является заболеванием (болезнью). Оно не прогрессирует. Скорее это – общее название многих форм стойкой, трудно обратимой дефективности (в том числе и в моторно-двигательной сфере) ребенка, связанное с обеднением психической деятельности, с затруднениями в приобретении новых знаний, умений и навыков. При этом отмечаются выраженные расстройства мышления, индифферентность к внешней оценке.

В силу сложившихся в России социально-культурных традиций, когда у человека наблюдается психо-моторно-двигательная специфика, то акцентируются, прежде всего, особенности развития его интеллектуальной сферы. Однако, если с этим можно согласиться по отношению к взрослому человеку, то едва ли это правомерно по отношению к ребенку. Роль моторно-двигательной активности в развитии ребенка (в том числе и интеллектуальном) первостепенна. Как известно, период раннего детства (от 2 до 6 лет) – этап преимущественно его аном-

ного (естественного, природосообразного) психомоторного развития. И даже такой психологический феномен как социальный статус ребенка в группе сверстников, казалось бы, весьма далекий от рассматриваемой проблемы, тоже может зависеть от психомоторики. Поэтому без преувеличения можно сказать, что основное условие развития ребенка это его моторно-двигательная подвижность. И неслучайно одной из фундаментальных потребностей ребенка признается его жизненная (витальная) потребность в двигательной активности.

"Движения это почти единственная форма жизнедеятельности, путем которой организм не просто взаимодействует со средой, но активно воздействует на нее, изменяя или стремясь изменить ее в потребном ему отношении" (Н. А. Бернштейн, 1966, С. 275).

"Потребность человека в двигательной активности, как и у животных, является врожденной. В каждом ребенке таится заложенная природой неумная потребность движения. Для детей бегать наперегонки, скакать на одной ноге, толкаться столь же естественно и необходимо, как дышать" Е.П. Ильин, 2003, С. 12). "К 2-3-х летнему возрасту ребенка двигательная активность достигает своего пика и далее постепенно снижается" (W. Eaton, A. Yu, 1989, С. 32).

Очевидно, что неосложненные поражения головного мозга ребенка в раннем детстве являются причиной, в первую очередь, не нарушений интеллекта, а его моторно-двигательной недостаточности, однако, родители, как правило, не придают этому существенного значения.

Признавая принцип психо-моторно-двигательного (психо-кинетиического, по Ф. Шульцу) единства, едва ли можно согласиться с общепризнанным научным постулатом о первичности интеллектуальной спецификации по отношению к моторно-двигательному своеобразие ребенка с нарушением интеллекта, однако, его опровержение далеко уводит нас от выделенной проблемы исследования.

Многочисленные исследования, выполненные в русле естественно-научного подхода (М. О. Гуревич, 1925; А.Н. Граборов, 1945; А.И. Мещеряков, 1956; А.Р. Лурия, 1958; Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1967; К.С. Лебединская, 1983; В. И. Лубовский, 1989; W. O. Eaton, A. P. Yu, 1989; В.В. Воронкова, 1994; Н.П. Вайзман, 1997; Р.Д. Бабенкова, С.Ю. Юровский, Б.И.Захарин , 1997; Е. С. Черник, 1997; О. А. Шпитальная, 1998; В. П. Гогольчева, 1999; А. А. Сахоненко, 1999; Л. Е. Шевченко, 1999; С.В. Недоленко, 2000; Г. Р. Новикова, 2000; Т. В. Синельникова, 2000;





М.М. Хакунова, 2000; Т. Н. Исаева, 2001; А. А. Дмитриев, 2002; Е. Н. Малыгина, 2002; Е.А.Матвеева, 2002; Г. Д. Сарыглар, 2002; Р.В.Чудная, 2003; Т. К. Михайловская, 2004; Е. В. Никонов, 2004; В.И. Стрелков, 2004; Л.В. Шапкина, 2004; С.П.Евсеев, 2005; С. Н. Ермаков, 2005; Н. В. Захарова, 2005; В. М. Мозговой, 2005; Т. Bradberry, J. Greaves, 2005; О.А. Барабаш, 2006; И. И. Васянина, 2006; Н. В. Мазитова, 2006; М. И. Салимов, 2006; Е. В. Строева, 2006; С.А. Загузова, 2007; Д. В. Ивинский, 2007; А. А. Рязанов, 2007; О. В. Талицкая, 2007; А. В.Корнев, 2008; В. Б. Болдырева, 2009; Л. Е. Шакурова, 2009; Г.В.Васенков, 2010 и др.), доказывают, что моторно-двигательная дефективность – явление необратимое. Однако это не означает невозможность коррекции моторно-двигательных дефектов. "Постепенность и доступность дидактического материала при занятиях физическими упражнениями создают предпосылки для овладения детьми разнообразными двигательными умениями, игровыми действиями, для развития физических качеств и способностей, необходимых в жизнедеятельности ребенка" (Л.В. Шапкина, 2004, С. 160). По данным В.В. Ковалева (1995), "80% подростков с легкой степенью умственной отсталости к окончанию специальной школы по своим физическим, психометрическим проявлениям незначительно отличаются от нормальных людей".

С позиций естественнонаучного подхода, традиционные задачи физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта совпадают с задачами физического воспитания обычного ребенка. Это отражено, в частности, в государственных образовательных программах для массовых общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. К этим задачам относится решение воспитательных, образовательных, оздоровительных проблем и проблем физического развития.

Л.В. Шапкина (2004), например, обращает внимание "на решение таких задач как:

- обеспечение психосоматического благополучия, закаливание организма;
- обучение основам техники движений, формирование жизненно необходимых умений и навыков;
- развитие физических способностей;
- формирование необходимых знаний, гигиенических навыков;
- воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности;



– воспитание нравственных и волевых качеств, приучение к дисциплине, организованности, ответственности за свои поступки, активности и самостоятельности" (С. 160).

Естественнонаучный взгляд на процесс физического становления ребенка с нарушением интеллекта ориентирует учителя физической культуры на поиск дефектов в моторно-двигательной сфере ребенка и на постановку задач, связанных с их коррекцией.

Так Л.В. Шапкина указывает на следующий перечень специальных задач адаптивного физического воспитания дефективного ребенка.

"1. Коррекция основных движений в ходьбе, беге, плавании, метании, прыжках, лазании, упражнениях с предметами и др.:

– согласованности движений отдельных звеньев тела (рук, ног, туловища, головы);

– согласованности выполнения симметричных и асимметричных движений;

– согласованности движений и дыхания;

– компенсация утраченных или нарушенных двигательных функций;

– формирование движений за счет сохранных функций.

2. Коррекция и развитие координационных способностей:

ориентировки в пространстве:

– дифференцировки усилий, времени и пространства;

– расслабления;

– быстроты реагирования на изменяющиеся условия;

– статического и динамического равновесия;

– ритмичности движений;

– точности мелких движений кисти и пальцев.

3. Коррекция и развитие физической подготовленности:

– целенаправленное "подтягивание" отстающих в развитии физических качеств;

– развитие мышечной силы, элементарных форм скоростных способностей, ловкости, выносливости, подвижности в суставах.

4. Коррекция и профилактика соматических нарушений:

– формирование и коррекция осанки;

– профилактика и коррекция плоскостопия;

– коррекция массы тела;

– коррекция речевого дыхания;

– укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

5. Коррекция и развитие психических и сенсорно-перцептивных способностей:

- развитие зрительно-предметного, зрительно-пространственного и слухового восприятия;
- дифференцировка зрительных и слуховых сигналов по силе, расстоянию, направлению;
- развитие зрительной и слуховой памяти;
- развитие зрительного и слухового внимания;
- дифференцировка зрительных, слуховых, тактильных ощущений;
- развитие воображения;
- коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы.

#### 6. Развитие познавательной деятельности:

- формирование представлений об элементарных движениях, частях тела, суставах (название, понятие, роль в движении), об упражнениях, их технике и влиянии на организм, требованиях к осанке, дыханию, питанию, режиму дня, гигиене тела и одежды, закаливанию, значению движений в жизни человека и самостоятельных занятий;
- расширение и закрепление знаний, основанных на межпредметных связях, являющихся составной частью физических упражнений (формирование пространственных представлений, речевой и коммуникативной деятельности, знакомство с животным миром и т.п.)" (С. 160-161).

Следует признать, что данный перечень специальных задач адаптивного физического воспитания, едва ли, можно признать системным, необходимым и достаточным, так как не ясен критерий, этот перечень ограничивающий.

При всем многообразии клинических форм проявлений моторно-двигательной специфичности ребенка с нарушением интеллекта естественнонаучный подход ориентирует учителя физической культуры на поиск общих признаков отклонений в его развитии. При этом в качестве теоретической основы адаптивного физического воспитания предлагается метрическая (IQ) причинность (этиология, каузальность), следствия (симптоматика, признаки) моторно-двигательной дефективности ребенка, относительно полно представленные (через призму возможных нарушений интеллекта) преимущественно в нейробиологической, нейрофизиологической и патопсихологической литературе (см., например, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1980; А.Р. Лурия, 1960; С.Я. Рубинштейн, 1970; В.Ф. Шалимов, 2008). Причем в работах медицинской направленности акцентируется первичная недостаточность центральной нервной системы (высших нервных центров), в нейрофизиологи-

ческой – высшей нервной деятельности (второй сигнальной системы), в коррекционно-педагогической – операциональной основы мышления (интеллекта). В приложении А представлен анализ причинности моторно-двигательной дефективности ребенка с нарушением интеллекта, выполненный нами в русле традиционного естественнонаучного (нейрофизиологического) подхода.

Результаты этого анализа указывают на то, что в основе дефективного развития ребенка, в частности, физического лежат когнитивные особенности, измеряемые коэффициентом интеллекта. Учитель физической культуры не может существенно изменить отклонения от нормы ребенка с нарушением интеллекта, которые имеют физиологические причины, не поддающиеся даже медикаментозной коррекции. Поэтому естественнонаучный подход к физическому воспитанию ребенка с нарушением интеллекта оказывается фактически тупиковым.

Поиск выхода из этого тупика возвращает нас в русле антропологических идей П.Ф. Лесгафта о психофизической целостности человека, о движении как сенсомоторном единстве, о человекосозидающей и культуурообразующей функциях физического воспитания. Эти идеи настойчиво акцентируют духовные начала человека, идентичность его самому себе, самоценность окультуренного тела как ядерных характеристик человеческого бытия. Эти идеи сегодня реализуются в гуманистическом, телесно-ориентированном видении задач физического воспитания, формирует установку педагога системы физического воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями "не столько на формирование навыков культурного (нормативного) поведения и самообслуживания (моторной социализации), сколько на реализацию миссии трансформации качества его жизни, наполнения ее новыми смыслом и содержанием, побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями" (С.П. Евсеев, 2002, С. 15).

Под влиянием телесно-двигательной парадигмы сегодня ребенок с нарушением интеллекта получил право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом его особенностей, в том числе и ограниченных природой возможностей жизнедеятельности" (Л.В. Шапкина, 2004. С. 147), "комфортной для него моторно-двигательной составляющей жизненного уклада" (С.В. Дмитриев, 2002, С. 15). Исследователи, отстаивающие гуманистический характер физического воспитания, обосновывают самобытность и своеобразие двигательных задатков ребенка с нарушением интеллекта, уникальность траектории

его физического развития, самооценку его моторики (С.П. Евсеев, С.В. Дмитриев, Л.В. Шапкина и др.).

Принимаемый нами в качестве мировоззренческой основы нашего исследования телесно-ориентированный подход формирует установку педагога системы физического воспитания на видение ребенка с нарушением интеллекта не как дефективного, а как своеобразного. В соответствии с этим адаптивная физическая культура для ребенка с нарушением интеллекта в меньшей мере видится как средство устранения (коррекции) дефектов в двигательной сфере. В большей – как среда укрепления здоровья, расширения двигательных возможностей, его социализации.

Продуктивность телесно-ориентированного подхода и его ценность заключается в понимании безусловного наличия внутренних (компенсаторных) резервов развития у любого ребенка, включая и ребенка с нарушением интеллекта. Понимая под внутренними резервами его ценностное отношение (мотивацию) собственной двигательной активности, мы можем практически помочь ребенку с нарушением интеллекта реализовать свой потенциал в полной мере, поддерживая его желания, побуждения, стремления и развивая у него потребность в движении.

Наблюдая за двигательной подвижностью обычных детей младшего школьного возраста с одинаковым коэффициентом интеллекта, нас не удивляет, что одни дети самостоятельно выполняют физические упражнения и добиваются больших успехов, а для других необходимо постоянное внешнее руководство. Это различие мы объясняем причинами мотивационного порядка. Почему же, когда мы наблюдаем отставание в физическом развитии детей с нарушением интеллекта, мы объясняем это затруднениями в их интеллектуальной сфере?

Отметим, что ребенок с нарушением интеллекта чаще сталкивается с мотивационными препятствиями, чем их обычно развивающиеся сверстники. Он чаще переживает неудачи, что может привести к нивелированию постановки целей или к отсутствию таковых, к состоянию "приобретенной беспомощности", к негативному представлению о самом себе или нежеланию стараться. Опыт, убеждающий ребенка с нарушением интеллекта в том, что он не такой, как другие, к 6-7 летнему возрасту существенно снижает уровень его притязаний, уменьшает его двигательную активность вне зависимости от заложенного природой уровня его когнитивных способностей.

С позиций телесно-ориентированного подхода процесс физического становления ребенка с нарушением интеллекта видится не как дефективный, а как мотивационно своеобразный. Обоснуем это на основе следующего анализа.

Несмотря на различный характер заболеваний, вызвавших поражение головного мозга, и, соответственно, обусловивших моторно-двигательное своеобразие ребенка с нарушениями интеллекта, общим является то, что это поражение произошло до развития высших познавательных процессов (памяти, речи, внимания, представления, воображения и мышления). Г. Е. Сухарева (1940) обратила внимание на то, что при нарушении интеллекта оказываются преимущественно недоразвиты наиболее дифференцированные фило- и онтогенетически молодые системы при большей сохранности ранее сложившихся, эволюционно более древних систем.

Этот период совпадает с выделенной Н.А. Бернштейном (1966) первой фазой анатомического созревания центрально-нервных основ (субстратов) моторики ребенка, которое запаздывает к моменту рождения и в отношении миелинизации ("электроизоляции") нервных волокон и заканчивается к 2-2,5 годам. На этой фазе физическое и моторно-двигательное развитие происходит не просто благодаря созреванию (приращению), но и в результате становления динамической системы разворачивающихся отдельных взаимодополняющих (комплементарных) возможностей и способностей (Е. Bushnell, J. Boudreau, 1997; J. Lockman, E. Thelen, 1993 и др.).

Обратим внимание на то, что в младенчестве простые условно-рефлекторные (локомоторные) движения у большинства детей с неотягощенными нарушениями интеллекта формируются так же быстро, как и у нормальных детей. У них легко вырабатываются и простые дифференцировки (Л.С. Выготский, 1924). Хотя уже в этом возрасте эксперт может обнаружить отклонения от нормы, которые сводятся в основном к произвольным движениям (гиперкинезам, в основном, это тремор пальцев), недостаточной дифференциации тонких движений, слабой концентрации раздражительного процесса и некоторым проявлениям двигательной инертности.

При отсутствии первичного поражения двигательного аппарата моторно-двигательное своеобразие проявляется в неловкости движений, наличии произвольных содружественных движений (синкинезий), неустойчивости мышечного тонуса и т.д. Иерархичность пораже-

ния выражается в относительной сохранности элементарных движений и значительным недоразвитием тонких и точных движений, трудностях выработки сложных двигательных формул, нарушениях переключаемости (Н.П. Вайзман, 1997; И. Марцинкявичус, 1970; В.М. Мозговой, 1972).

При анализе восприятия двигательной активности сверстников (например, подвижной игры) или сюжетных картин, ребенок с нарушением интеллекта правильно воспринимает отдельные признаки двигательных действий и отдельные движения, но те сложные системы связей, которые существуют между действиями или движениями (например, сложные правила игры), обычно этим ребенком не отражаются. Именно поэтому описание воспринимаемых двигательных действий носит у такого ребенка гораздо более бедный, узкий и косный характер. Восприятие сюжетной картины, а тем более последовательной серии картинок, отражающих тот или иной игровой сюжет, оказывается у ребенка с нарушением интеллекта существенно затрудненным. Ребенок часто перечисляет отдельные детали двигательных действий или воспроизводит отдельные прочно закрепленные суждения, но оказываются не в состоянии выделить существенные особенности движений и включать их в новые системы связей.

В этом возрасте у детей с нарушением интеллекта моторно-двигательная недостаточность практически не обнаруживается. Как и их сверстники, они умеют ходить и бегать. Повторяют за ними простые движения (подпрыгивают на месте на обеих ногах, некоторое время удерживают равновесие на одной ноге, бросают мяч двумя руками взрослому, забираются по лестнице, а при посторонней помощи могут и спуститься с нее). Однако ребенок с нарушением интеллекта самостоятельно не инициирует новые движения. Он "исследует" предметы и мебель лишь с фронтальной стороны, пытается брать в руки, перекладывать, нести, толкать и тянуть все, что попадает ему на глаза. Он выбрасывает предметы из большой коробки, но отказывается складывать их обратно. Выливает воду, но не хочет переливать ее из сосуда в сосуд. Растягивает и гнет все, что тянется и гнется. Переносит предметы, но не перевозит их в коляске, на тележке или на своем "грузовике". Он не может одеваться и раздеваться без посторонней помощи. Если ему дать в руки мел или карандаш, он может нарисовать каракули, но быстро теряет интерес к этому занятию. Он с удовольствием разрушает башню из кубиков, но не хочет ее строить. Кубик старается брать всеми пальцами (одногодки уже давно берут кубик двумя паль-

цами за противоположные грани). Избегает осуществлять мелкомоторные действия. Сидя на трехколесном велосипеде, не может согласовать действия для самостоятельного движения.

"Страдает согласованность, точность и темп движений. Движения таких детей замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега, прыжков, метаний. У одних детей моторно-двигательная недостаточность проявляется в вялости, неловкости, низкой силе и скорости двигательных действий. У других – повышенная подвижность сочетается с беспорядочностью, бесцельностью, наличием лишних движений" (О. В. Талицкая, 2007).

Для детей с нарушениями интеллекта характерны замедление темпа развития локомоторных функций, непродуктивность движений, двигательное беспокойство и суетливость. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавны. Особенно плохо сформированы тонкие движения рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика. Моторно-двигательное своеобразие ребенка с нарушением интеллекта обнаруживается специалистом в 90-100% случаев (по данным Л.М. Шипицыной, 2005).

Однако эти "мелочи" родители, как правило, не замечают. Это связано с тем, что в период младенчества физическое и моторно-двигательное развитие ребенка определяет в основном приращение соматических (длины, массы и гибкости тела, прочности опорно-двигательного аппарата) и соматомоторно-двигательных его качеств (силы и резкости, быстроты, аэробной и анаэробной работоспособности), и лишь на этапе раннего детства формируются его психо-сомато-моторно-двигательные качества.

Период раннего детства (от 3... 5 лет) совпадает с началом второй фазы анатомического дозревания центрально-нервных субстратов моторики ребенка (по Н. А. Бернштейну, 1966). Это период функционального становления и налаживания работы координационных уровней движения.

На этой фазе в основе замедленной и затрудненной выработки относительно сложных связей лежат нарушения дифференцировочного и запаздывающего торможений. Особую роль в этих затруднениях играет патологическая инертность. Эта инертность, проявляясь в наибольшей степени в словесных связях, обнаруживается и на более элементарных уровнях активности, в том числе и моторно-двигательной (Е. А. Матвеева, 2002).





В многочисленных нейрофизиологических исследованиях показано, что совершенствование общих свойств центральной нервной системы в эволюционном аспекте в наибольшей мере идет по линии увеличения подвижности нервных процессов. Результаты исследований высшей нервной деятельности детей-олигофренов и многочисленные клинические факты дают основание считать, что инертность нервных процессов является тем патологическим изменением высшей нервной деятельности, которое тормозит возможность складывания сложных как вербальных, так и моторно-двигательных функциональных систем и лежит в основе ведущего симптома при олигофрении (см. обзор, А.Р. Лурия, 1956).

В двигательной сфере эта инертность проявляется в тонических двигательных реакциях (затянутых, с излишним напряжением мышц), лишних движениях привычно повторяющегося (персеверативного) характера, неполной или непрочной переделке условного значения раздражителей, восстановлении старых условных связей без подкрепления, в практической невозможности переделки невербализованных систем связей и т. д. Тонические движения наблюдаются у большинства детей с нарушениями интеллекта уже при исследовании простых двигательных реакций на прямой приказ. У нормальных детей, если и появляются однократно такие движения, то они очень легко тормозятся (там же).

У всех исследованных детей с нарушением интеллекта отмечались нарушения словесного отчета о своих двигательных реакциях вследствие инертности ранее выработанных словесных связей. Так, при выработке дифференцировки по длительности, дети говорили, что они нажимали на светлый огонек и не нажимали на темный, что соответствовало ранее выработанной и вербализованной дифференцировке по интенсивности, а не дифференцировке по длительности, которая вырабатывалась в данном опыте (J. Lockman, 1993).

Об инертности нервных процессов у детей с нарушениями интеллекта свидетельствует восстановление старых связей при устранении подкрепления (W. O. Eaton, A. P. Yu, 1989).

При исследовании особенностей последействия двигательной реакции у детей с незначительными нарушениями интеллекта (И. В. Равич-Щербо) было установлено, что реакция таких детей характеризуется общей замедленностью и большим количеством пропущенных реакций при небольшом количестве других ошибок. Автор на основе



полученных данных делает вывод, что эти явления объясняются инертностью нервных процессов у детей с нарушениями интеллекта. Особенно отчетливо это положение подтверждается при сопоставлении экспериментальных и клинических данных по отношению к отдельным детям. Дети с наиболее легкой степенью нарушений давали наименьшее количество пропусков. У тех же детей, у которых по клиническим данным отмечалась наибольшая глубина поражения, выявлялись значительно более выраженные признаки инертности.

Патофизиологические исследования также указывают на то, что среди всех патологических изменений высшей нервной деятельности детей с нарушением интеллекта ведущее место занимает патологическая инертность нервных процессов. Что же касается степени инертности нервных процессов, то она высоко коррелирует со степенью умственной отсталости ребенка.

В контексте выделенной нами проблемы важно, что моторно-двигательная активность детей с нарушением интеллекта отличается недостаточной целенаправленностью, слабостью побуждений и интересов, однообразием при быстрой физической и психической истощаемости. У таких детей нередко отмечаются периоды психомоторного возбуждения, носящие неврологический характер: с импульсивностью, стереотипными вычурными движениями, манерностью, гримасами, произвольным повторением или имитацией движений окружающих лиц (эхопраксия) (А.Р. Лурия, 1956).

Моторно-двигательное своеобразие ребенка с неосложненным нарушением интеллекта в период раннего детства носит слабо выраженный характер, так его двигательная активность в основном определяется биологической потребностью в движении. Существенные затруднения наступают у ребенка с нарушением интеллекта в период среднего детства (от 6 до 12 лет) на этапе функционального становления двигательных координативных способностей при выработке относительно более сложных систем моторных связей. Как правило, это происходит в связи с приходом ребенка в школу, с началом его учебной деятельности, расширением нормативных моторных контактов со сверстниками. Становится очевидным, что доминантой его отставания в физическом развитии становится резкое снижение его автономной двигательной активности.

Этап начального школьного обучения – важный период, когда дети усваивают и совершенствуют различные навыки: от чтения и счета до

игры в мяч и танцев. "Это время испытания ребенком своих сил, решения сложных задач, возникающих как результат вызова самому себе, как следствие взаимодействия с окружающей средой. Те, кому удается справиться с этими задачами, становятся более умелыми и уверенными в себе; у тех, чьи попытки заканчиваются неудачей, возможно развитие чувства неполноценности или более слабого "чувства Я". Э. Эриксон (2000), стремясь передать дух этого этапа жизни, назвал среднее детство периодом созидания (industry).

"При наличии благоприятных возможностей или специальном обучении нормальные дети способны научиться ездить на велосипеде, прыгать через скакалку, плавать, танцевать, писать и играть на музыкальных инструментах. В период среднего детства такие командные виды спорта как баскетбол, волейбол и футбол, приобретают особое значение благодаря улучшению координированности движений" (Г. Крайг, 2000, С. 459).

В отличие от детского церебрального паралича (ДЦП), для которого ведущими являются клинические симптомы "нарушение двигательной функции" (Е.П. Ильин, 2003), "дефектность сенсомоторики" (В.О. Осипов, 2007), "наличие периферийных моторных или мышечных дефектов" (С. В. Петрунина, 2003), "аномальность статокинетических рефлексов" (А.А. Потайчук, 2004), "патология мышечного тонуса" (Ю.В. Тельнов, 2002), "парез" (Н.М. Бадридзе, 1970) и др., для физического развития ребенка с нарушением интеллекта основным признаком является недостаточная продуктивность рациональной мотивации его двигательной подвижности (Н.Н. Малофеев, С. 8), которая главным образом и определяет снижение общего уровня его двигательной активности.

Психологическая сущность мотивации достаточно детально раскрыта в многочисленных психологических работах (см., например, Е.П. Ильин, 2002). В контексте решения проблемы нашего исследования продуктивно понимание рациональной мотивации двигательной подвижности ребенка как формы проявления мотива его двигательной активности. Специфика рациональной мотивации заключается в том, что она формируется тогда, когда цель автономной двигательной активности отдалена и ее достижение отсрочено. Она является результатом влияния потребности в движении, с одной стороны, и интеллектуальной активности ребенка (связанной с осознанием средств достижения цели) – с другой. Таким образом, используя по-



нятие "рациональная мотивация двигательной активности", мы подчеркиваем то, что в побуждении ребенка в выборе той или иной формы двигательной подвижности присутствует интеллектуальная составляющая.

Для обычного ребенка в период 5...7-летнего возраста характерно постепенное замещение биологической потребности в движении рациональной мотивацией его двигательной активности. У одной части детей с нарушениями интеллекта в этот период могут на первый план выступать симптомы психомоторной расторможенности и чрезмерной моторной активности, однако, это наблюдается на фоне дефицита целенаправленной деятельности. У другой части детей на фоне недостаточности рациональной мотивации и нивелирования биологической потребности в движении наблюдается постепенное снижение общей двигательной подвижности ребенка.

Дефицит рациональности в период начального школьного обучения проявляется не только в двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта, но и в недостаточной общей способности к организованной деятельности. Интеллектуальная продуктивность при этом отличается неравномерностью, но она в меньшей степени обусловлена повышенной утомляемостью, истощаемостью (как это имеет место у детей с задержкой психического развития), а страдает вследствие сниженной критики, недостаточно развитых интеллектуальных интересов, чувства ответственности. Поведение характеризуется беспокойством, суетливостью, некритичностью, недостаточным чувством дистанции. Эмоциональные реакции этих детей менее дифференцированы и глубоки, чем у нормальных детей. У некоторых детей на первый план выступают эйфорический фон настроения, импульсивность поведения, расторможенность низких влечений.

При легкой степени интеллектуальной недостаточности (дебильность) ребенка, несмотря на видимую его задержку в развитии, в дошкольном возрасте часто сложно отличить от нормальных детей, он в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики минимально. "К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях он осваивает программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем он может справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического

стресса. Низкая социальная компетентность резко ограничивает социально-ролевой репертуар такого человека" (В. Ф. Шалимов, 2008, С. 89). Обучение в специальной школе приводит к существенным сдвигам в развитии детей с неотягощенными нарушениями интеллекта.

"При обучении этих детей в массовой школе, в которой условия обучения и воспитания не являются для них адекватными, результаты, полученные при катamnестическом (основанном на экспертном опросе) обследовании, оказываются намного хуже: интеллектуальная деятельность не становится более продуктивной, дети остаются стойко неуспевающими" (И.А. Юркова, 1994).

Недостаточная двигательная активность ребенка с нарушением интеллекта в младшем школьном возрасте в дальнейшем проявляется в форме частичной (парциальной) моторной детскости, известной под разными названиями: "моторная дебильность" (Э. Дюпре – E. Dupre, 1925); "моторный инфантилизм" (Э. Гомбургер (он же Э. Эрикссон) – E. Homburger, 1950); "моторная отсталость" (Л.С. Выготский, 1924). При этом, также как и в период раннего детства, у ребенка преобладают избыточность движений, непринужденность изобразительной и игровой моторики. В школе такой ребенок непоседлив, плохо сосредотачивается, может вставать и ходить во время урока, чрезмерно подвижен по время перемен. При этом обнаруживается недостаточность корковой моторики при целенаправленных видах деятельности: плохая координированность движений, неспособность к тонким, изолированным двигательным актам. Наряду с этим, теперь уже явно просматриваются затруднения в выполнении комбинации движений (комплексов упражнений), недостаточные возможности в восприятии и воспроизводстве ритма, нарушения пространственной организации движений.

Такого рода моторно-двигательное своеобразие является основой замедленного и неполноценного формирования социальных и учебных навыков и обуславливает учебную неуспеваемость. Дети испытывают затруднения в овладении навыками самообслуживания, долго не могут обучиться навыку письма, почерк отличается некоординированностью, неравномерностью, неправильной пространственной ориентацией отдельных букв, пишут медленно. Значительные затруднения возникают у них в процессе рисования, лепки, вырезания и других видах деятельности, требующих ручной умелости, четкости, тонкости и дифференцированности движений. На уроках физической культуры



детям также свойственны неловкость, медлительность или суетливость, они испытывают затруднения в исполнении более сложных упражнений, особенно по словесной инструкции. При относительно сохранном интеллекте и его предпосылках такие дети могут стать неуспевающими учениками из-за расторможенности, неусидчивости, суетливости или медлительности, неспособности овладеть необходимыми школьными навыками. Поведение этих детей вне школы характеризуется пассивностью, безынициативностью, хотя у части из них медлительность, инертность в интеллектуальных видах деятельности сосуществуют с двигательной расторможенностью в играх и спонтанном поведении (В. Ф. Шалимов, 2008). Е.Н. Правдина-Винарская (1959) у всех умственно отсталых детей отмечает остаточную, преимущественно кортикальную, неврологическую симптоматику. При этом автор подчеркивает, что хотя паретические (слабые, вялые) явления не очень грубы, но они отчетливо проявляются при выполнении детьми сложных и тонких произвольных движений.

Следует отметить, что эти признаки характерны и для детей с задержкой в психофизическом развитии. Как правило, эти дефекты успешно корректируются в процессе многократного выполнения физических упражнений в соответствии с общеизвестными методическими правилами. Однако реализация этих же правил в процессе физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта не приводит к позитивному результату. Очевидно, поэтому таким детям когда-то неоправданно "приклеили" ярлык "необучаемые" (Г. Крайг, 2000, С. 449). Некоторые авторитетные исследователи (например, Н.П. Вайзман, 1997; Л.С. Выготский, 1929) отмечают, что двигательно-координационная специфика ребенка с нарушением интеллекта в период начального школьного обучения обусловлена тем, что "при относительно достаточной функциональности периферийной сенсомоторики, дефектность сложных двигательных актов, особенно требующих тонкой моторики, определяется теми же механизмами, что и интеллектуальный дефект, т.е. нарушениями аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга".

Обычно младший школьный возраст особенно благоприятен для овладения базовыми компонентами культуры движений, освоения обширного арсенала двигательных координаций, техники разнообразных физических упражнений (В.К. Бальсевич, 1996). Однако именно этот период физического становления, период скачкообразного (сак-

кадического) перехода от естественной (аномной) к нормативной (гетерономной) двигательной активности, период форсированной активизации рациональных двигательных действий для ребенка с нарушением интеллекта является критическим. В связи с недостаточной продуктивностью аналитико-синтетической функции мышления доминантой своеобразия развития ребенка в период среднего детства является дефицит рациональной мотивации его двигательной подвижности. Этот дефицит явно обнаруживается в связи с приходом ребенка в школу и усилиями учителей в формировании у него рациональных, экономических и целенаправленных движений коррекционной направленности. Основным проявлением этого дефицита является инфантильность смысловой основы его двигательных действий.

Этот фактор выделяется как определяющий исключительную сложность физического воспитания такого ребенка, даже по отношению к ребенку с задержкой психического развития (ЗПР) (Г.А. Бутко, Л.Х. Заббарова, С.А. Загузова, Н.В. Киселева, И.А. Коровина, А.Б. Костенко, Н.В. Петрунина, Т.В. Стеблий и др.).

Основное отличие заключается в том, что моторно-двигательная недостаточность у ребенка с задержкой психического развития имеет тенденции к компенсации и регрессии. Рационально-двигательная мотивация не утрачивает своей функциональности. Поэтому результативным оказывается любой (интенсивный или экстенсивный) моторно-тренировочный процесс, адаптированный к зоне ближайшего развития ребенка. Физическое становление ребенка с нарушениями интеллекта требует организации специального педагогического процесса, не столько адаптированного к его интеллектуальным возможностям, сколько ориентированного на его компенсаторно-мотивационный потенциал.

Дефицит рационально-двигательной мотивации отличает ребенка с нарушением интеллекта и от ребенка, страдающего детским церебральным параличом (ДЦП) (Н.М. Бадридзе, С.В. Петрунина, А.А. Потаичук, Ю.В. Тельнов, И.А. Ткачева, Н.А. Фирсанова, Л.Е. Шевченко, К. Bobath, I.R. Burns, M. O'Callaghan и др.), осознанная автономная двигательная активность которого по мере взросления ребенка приобретает устойчивую тенденцию к усилению.

Таким образом, гуманистическое педагогическое целеполагание процесса физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта должно учитывать, что моторно-двигательное развитие такого ребен-



ка не является дефективным (болезненным). Оно подчиняется тем же закономерностям, которые свойственны подавляющему большинству его сверстников, однако, существенно осложнено. Основными необратимыми факторами, осложняющими физическое воспитание ребенка с нарушением интеллекта, в раннем детстве являются инертность нервных процессов и дефицит взаимодействия экстероцептивных сомоторных функций. В период среднего детства – недостаточная рациональная мотивация его двигательной активности. Двигательная мотивация ребенка при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность).

Основными следствиями осложненного моторно-двигательного развития ребенка с нарушением интеллекта в среднем детстве являются: индивидуальная моторно-двигательная уникальность; моторная избыточность; двигательный примитивизм; недостаточная координированность движений; слабая мотивированность и ситуативность двигательной активности; устойчивость двигательных стереотипов; двигательная непрогредиентность (отсутствие в динамике развития позитивных или негативных тенденций); слабопозитивное взаимодействие двигательных навыков; эмулятивный (подражательный) характер игровой моторики.

Моторно-двигательное своеобразие ребенка с нарушением интеллекта в основном обнаруживается в период становления психомоторных качеств (от 2 до 6 лет). Основными критериями (признаками) этой недостаточности являются избыточное напряжение мышц (мышечная гипертония); двигательная инертность (тонические, избыточные, персеверативные движения; устойчивость двигательных стереотипов, сложность в реагировании на неявно выраженный сигнал), восстановление старых моторных связей при устранении подкрепления. Однако такого рода дефекты характерны и для детей с задержкой в физическом развитии (ЗПР), у которых эти дефекты успешно корректируются в процессе многократного выполнения физических упражнений в соответствии с общеизвестными методическими правилами.

Основное отличие заключается в том, что моторно-двигательная недостаточность у ребенка с ЗПР имеет тенденции к компенсации и регрессии. Научаемость не утрачивает своей функциональности. Поэтому результативным оказывается любой (интенсивный или экстенсивный) моторно-тренировочный процесс, адаптированный к зоне бли-



жайшего развития ребенка. Моторно-двигательное своеобразие ребенка с нарушениями интеллекта требует организации специального педагогического процесса не столько адаптированного к его интеллектуальным возможностям, сколько ориентированного на его компенсаторный потенциал.

В отличие от детского церебрального паралича, для которого ведущим является клинический симптом "нарушение двигательной функции", для синдрома "моторно-двигательная недостаточность ребенка с нарушением интеллекта" основным признаком является слабая функциональность рациональной мотивации его двигательной активности, которая главным образом и определяет специфику его моторно-двигательного развития.

Мотивационно-двигательное своеобразие ребенка с нарушением интеллекта явно проявляется в связи с началом учебной деятельности, расширением командно-игровых контактов со сверстниками. Это своеобразие обусловлено инфантильностью (неразвитостью) смысловой основы его двигательных действий. Основными признаками такой недостаточности являются затруднения ребенка в понимании операционального смысла своих действий, в целеполагании сложно-координированного двигательного действия, в осмыслении двигательно-координационных возможностей собственного тела, в контроле и анализе своих действий, в абстрагировании от предметных ориентиров движения, в переносе двигательных навыков из одной ситуации в другую.

Таким образом, мотивационно-двигательное своеобразие ребенка с нарушением интеллекта явно проявляется в связи с началом учебной деятельности, расширением командно-игровых контактов со сверстниками. Свойства системного фактора в этот период приобретает дефицит рациональной мотивации его двигательной подвижности. Основными признаками такого дефицита являются затруднения ребенка в понимании операционального смысла своих действий, в целеполагании двигательных действий, в осмыслении двигательно-координационных возможностей собственного тела, в контроле и анализе своих действий, в абстрагировании от предметных ориентиров движения, в переносе двигательных навыков из одной ситуации в другую. Двигательная активность при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность).



Основными следствиями осложненного моторно-двигательного развития ребенка с нарушением интеллекта в младшем школьном возрасте являются: индивидуальная моторно-двигательная уникальность; моторная избыточность; двигательный примитивизм; недостаточная координированность движений; слабая мотивированность и ситуативность двигательной активности; устойчивость двигательных стереотипов; двигательная непрогредиентность (отсутствие в динамике развития позитивных или негативных тенденций); слабopозитивное взаимодействие двигательных навыков; эмулятивный (подражательный) характер игровой моторики. Биологическая потребность у ребенка с нарушением интеллекта в движении к 5-6 летнему возрасту, также как и у большинства его сверстников, существенно снижается, однако, ее замещения осознаваемыми мотивами двигательной активности (самосовершенствования, достижения, избегания неудачи, самоутверждения, признания и др.) у него не происходит.

Недостаточная функциональность рационально-двигательной мотивации его двигательной подвижности, инертность механизмов высших уровней управления двигательными действиями, слабость экстероцептивных моторных связей, ослабленная потребность в достижениях, равнодушные к внешней оценке двигательных способностей синтезируют системный фактор, затрудняющий процесс его физического воспитания в период среднего детства – индифферентность к коррекционным смысло-ориентированным физическим упражнениям.

Становление компенсаторных побуждений ребенка младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта к движению возможно в условиях специально организованного процесса физического воспитания.

### 1.3. ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАЖНЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО МОТИВАЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

Как обосновано выше, физическое развитие ребенка с нарушением интеллекта не является дефективным. Оно подчиняется тем же закономерностям, которые свойственны подавляющему большинству его сверстников, однако – существенно осложнено.

Многочисленные исследования последних лет, выполненные в русле адаптивной физической культуры (С.В. Недоленко, 2000; Г.Р. Новикова, 2000; Т.В. Синельникова, 2000; М.М. Хакунова, 2000; Т.Н. Исаева, 2001; А.А. Дмитриев, 2002; Е.Н. Малыгина, 2002; Е.А. Матвеева, 2002; Г.Д. Сарыглар, 2002; Р.В. Чудная, 2003; Т.К. Михайловская, 2004; Е.В. Никонов, 2004; В.И. Стрелков, 2004; Л.В. Шапкина, 2004; С.П. Евсеев, 2005; С.Н. Ермаков, 2005; Н.В. Захарова, 2005; В.М. Мозговой, 2005; Т. Bradberry, J. Greaves, 2005; О.А. Барабаш, 2006; И.И. Васянина, 2006; Н.В. Мазитова, 2006; М.И. Салимов, 2006; Е.В. Строева, 2006; С.А. Загузова, 2007; Д.В. Ивинский, 2007; А.А. Рязанов, 2007; О.В. Талицкая, 2007; А.В. Корнев, 2008; В.Б. Болдырева, 2009; Г.В. Васенков, 2010 и др.), доказывают, что моторно-двигательная дефективность ребенка с нарушением интеллекта – явление в определенных пределах поддающееся педагогической коррекции. Поэтому собственно моторно-двигательная недостаточность (дефективность) нуждается в двойном анализе по схеме "дефект-компенсация". "Динамика этой формы недостаточности, как и всякой другой, раскрывается только при учете вызываемых ею положительных ответных реакций организма, компенсирующих дефект" (И.А. Юркова, 1994). Э. Эриксон (2000) также отмечает, что моторно-двигательная "недостаточность в огромной мере допускает компенсацию, упражнение моторных функций, выравнивание дефекта в период среднего детства (6-12 лет)" (С. 167).

В соответствии с рабочей гипотезой нашего исследования основным средством физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта в период среднего детства является телесно-ориентированное упражнение. Для разъяснения нашего понимания сущности такого рода упражнения приведем следующие теоретические основания.

Обычно под физическим упражнением понимаются элементарные движения, двигательные действия и двигательные комплексы, системно выполняемые человеком в интересах своего физического развития (Ю.Ф. Курамшин, 2004, С. 40). Многократное выполнение физического упражнения сопровождается целым спектром изменений, происходящих в организме человека не только биохимической и физиологической, но и социально-психической природы. При этом продуцируются оздоровительный, функционально-развивающий, рекреационный, образовательный и реабилитационный эффекты, которые "лежат на поверхности" и, безусловно, замечаются как педагогом, так и самим занимающимся. Однако, выполнение физического упражне-



ния это не только движение, это также и ощущение, переживание, смысл. Вес этих составляющих в том или ином упражнении различен, но каждая из этих составляющих всегда присутствует.

Иерархичность смысловой составляющей физического упражнения Н.А. Бернштейн (1947) описывает на примере одного и того же человеческого движения, совершаемого, однако, на самых разных уровнях управления двигательными действиями. Так, "можно описать круг рукой в воздухе, выполняя гимнастическое упражнение или хореографическое движение. Таким же движением руки можно срисовывать круг, находящийся в поле зрения, или обводить карандашом вытесненный или нарисованный на бумаге круг. Можно далее совершать аналогичное круговое движение, распутывая узел. И можно, наконец, доказывая геометрическую теорему, изобразить на доске круг, являющийся составной частью чертежа, применяемого при доказательстве. Все это будут круги или их более или менее близкие подобию, но, тем не менее, во всех перечисленных примерах их центрально-нервные корни, их... уровни построения будут совершенно разными. Во всех упомянутых вариантах мы встретимся и с различиями в механике движения, в его внешней пространственно-динамической картине и, что еще более важно, с глубокими различиями координационных механизмов, определяющих эти движения" (С. 35).

Н.А. Бернштейн указывает на то, что в зависимости от различных уровней построения одного и того же движения эффекты оказываются существенно разными. Это доказательно свидетельствует о разноуровневости психофизиологической организации и регуляции одного и того же двигательного эффекта. Далее Н.А. Бернштейн сначала схематически, а затем и конкретно описывает различия предметной структуры тех психических программ, по которым строится и регулируется одно и то же по своей конечной структуре (но не по уровням построения) движение. В описании, таким образом, совершенно явно представлены, во-первых, смысловые компоненты общей структуры психической регуляции, выраженные в разноуровневых предметных программах (или в разных уровнях афферентации, как их обозначает Н.А. Бернштейн, связывая, однако, эти уровни афферентации с разными формами их именно психической организации). Эти компоненты обозначаются Н.А. Бернштейном как *soil wert*, т.е. как то, что должно быть построено. Во-вторых, здесь явно представлен тот компонент общей структуры процесса построения движения и его регуляции, кото-

рый воплощает в себе психическое отражение фактического хода исполнения. Вслед за немецкими авторами Н.А. Бернштейн обозначает его как *ist wert*, т.е. то, что фактически осуществляется.

Однако здесь имеется и третий компонент общего состава, который в фактическом описании Н.А. Бернштейна представлен в существенно более редуцированной форме, а иногда и скрыт вовсе, но, тем не менее, явно проступает в самой природе описываемого материала. Достаточно даже бегло сопоставить различные программы, по которым строится круговое движение (от гимнастического упражнения до зарисовки круга в процессе доказательства теоремы), чтобы сразу бросилось в глаза явное различие субъектно-мотивационных (смысловых) компонентов построения движения и регуляции этого акта, осуществляемого на разных уровнях. Наличие этого третьего компонента, редуцированное и скрытое в конкретных описаниях, проступает, однако, с большой определенностью в итоговых эмпирических обобщениях Н.А. Бернштейна. Так, он пишет, что когда преподаватель математики изображает круг на доске, "...ведущим моментом является не столько воспроизведение геометрической формы круга (как было бы, если на кафедре вместо учителя математики находился бы учитель рисования), сколько полу-условное изображение соотношений рисуемой окружности с другими элементами математического чертежа. Искажение правильной формы круга не нарушит замысла автора и не пробудит в его моторике никаких коррекционных импульсов, которые, наоборот, немедленно возникли бы в этой же ситуации у учителя рисования" (Бернштейн, 1947, С. 36).

Такие коррекционные импульсы побуждаются и пробуждаются не только предметными, но и собственно смысловыми компонентами регуляции.

На основе анализа и эмпирического описания огромного многообразия форм движения животных и человека Н.А. Бернштейн (1947) выделил совокупность уровней построения движений и действий. Для настоящего контекста чрезвычайно показательным, что, продвигаясь от задач описания и анализа проблем физиологии движений, исследователь пришел к необходимости избрать в качестве критериев, по которым выделены уровни их построения, не особенности соответствующих анатомо-физиологических механизмов, лежащих в их основе, а именно особенности психических форм смысловой организации тех программ, по которым строятся и регулируются движения и действия.



Для нашего исследования исключительно важно, что эти формы относятся именно к нервно-психическому уровню организации двигательного действия, поскольку на основе циркуляции афферентных и эффекторных нервных кодов самих по себе, не поднимающихся над порогом их психологического уровня, невозможно не только объяснить, но даже эмпирически описать своеобразие двигательных актов ребенка с нарушением интеллекта.

Эти уровни построения обозначаются Н.А. Бернштейном как синтетические сенсорные поля, поскольку в их базисе лежат афферентные синтезы исходных форм сенсорных сигналов. Однако синтетическая организация этих полей, сохраняя на всех уровнях различные модификации их собственно сенсорных основ, является не просто совокупностью и не только синтезом ощущений, а продуктом их глубокой интеграционной переработки. Таким образом, в этих программах мы имеем дело не просто с сенсорными, а с сохраняющими свою сенсорную основу психическими образованиями (смыслами) разных уровней организации.

Смысловая основа двигательных действий образует (строит) "двигательные цепи", объединенные не предметом, а отвлеченным заданием; движения, изображающие предметное действие; предметные действия, для которых предмет является не непосредственным объектом, а средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных, не предметных соотношений.

Отметим, что в конечном итоге функциональность уровней построения движений (Н.А. Бернштейн, 1947) ребенка с нарушением интеллекта может быть представлена следующим образом (см. рисунок 1.1):

– уровень "А" – самый низкий и филогенетически очень древний. На этом уровне обеспечивается тонус мышц (инерционно функционален);

– уровень "В" – уровень синергии (лишних движений). В нем перерабатываются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении и движении частей тела. Он участвует в организации движений более высокого уровня: мимика, потягивание, ритмика и т.д. (недостаточно кросс-модально функционален);

– уровень "С" – уровень пространственного поля. Он отвечает за переместительные движения: ходьбу, бег, лазание и т.д. (недостаточно кросс-моторно функционален);

- уровень "Д" – уровень предметных действий. Это церебрально-корковый уровень, который заведует организацией действий с предметами; являясь монопольным человеческим уровнем, он отражает не столько движения, сколько действия (ограничено функционален);
- уровень "Е" – уровень интеллектуальных (символических) двигательных действий (нефункционален).

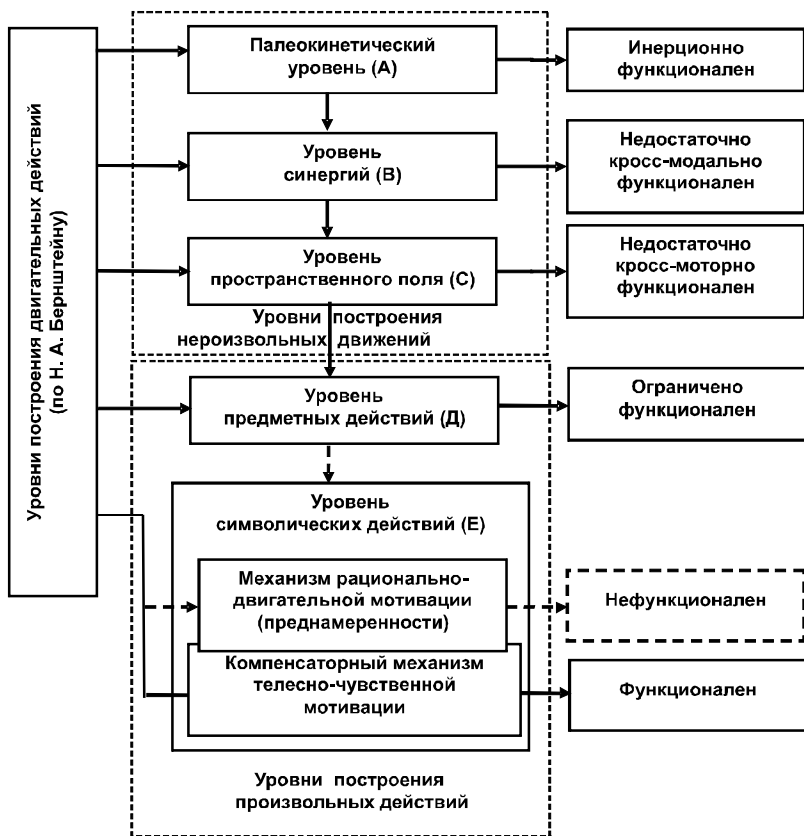


Рисунок 1.1 – Функциональность уровней построения двигательных действий ребенка с нарушением интеллекта

Уровень пятый – "Е" создает мотив для двигательного акта, многократного выполнения физического упражнения и осуществляет его основную смысловую коррекцию. Он окончательно приводит результат движения в соответствие с намерением (символической предна-



меренностью), с той самой моделью, которую человек создал мысленно перед началом своего действия.

На высшем символическом уровне действий предметность соответствующей смысловой основы (психической программы) выражена топологической схемой, которая здесь является уже не диффузной топологией внутри метрики, а схематическим носителем функционального смысла. Как подчеркивает Н.А. Бернштейн, "движения в уровне предметного действия представляют собой смысловые акты, т.е. это не столько движения, сколько уже элементарные поступки, определяемые смыслом поставленной задачи" (1966, С. 129). Речь идет здесь о второсигнальной, осмысленной предметности психического образа, являющегося носителем программы, регулирующей действие.

На символическом уровне смысловых программ предметность также представлена, однако здесь она относится к действиям, "для которых предмет является уже не непосредственным объектом, а вспомогательным средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных непредметных соотношений" (там же, С. 114). Рационально-двигательная мотивация процесса многократного выполнения физического упражнения в конечном итоге оформляется в сознании ребенка в форме преднамеренности как системообразующего фактора ориентировочной основы двигательного действия.

Говоря о рационально-двигательной мотивации, мы опираемся на понятие "мотив". "Мотив – опредмеченная (осознаваемая) потребность" (А.Н. Леонтьев, 1975, С. 56). "Потребность – это, по сути, неосознаваемое желание человека устранить дискомфортное состояние" (там же, С. 78). "Мотив – это сложное психологическое образование, являющееся с содержательной стороны основанием (обоснованием для самого себя) действия и поступка, деятельности и поведения, а с энергетической стороны – побуждением к достижению выбранной цели. Осознанный полностью мотив должен дать ответ, почему (осознание потребности), для чего или ради чего (осознание цели) и почему именно таким способом (учет обстоятельств) человек будет или уже удовлетворяет возникшую у него потребность (нужду)" (Е.П. Ильин, 2008, С. 33).

Мотивация – это мотив в действии; динамический психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость (Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., 1990, С. 19).



Потребность ребенка в движении (кинезофилия) – это его состояние (обычно, беспокойное, тревожное), создаваемое невозможностью в достаточном объеме реализовать двигательную подвижность. Потребность в движении обнаруживаются в мотивах (влечениях, желаниях и пр.) и целях. За мотивом закрепляется силовая (интенсивная) характеристика потребности. За целью – векторная.

Потребность ребенка в движении в первые годы его жизни проявляется как биологическая необходимость и является внутренним автономным источником его двигательной активности.

По мере взросления обычного ребенка необходимый уровень его двигательной активности поддерживается, как правило, усилением рассудочной (рациональной) компоненты мотивационного процесса. Более того в младшем школьном возрасте проявляется интерес к определенным видам спорта. Этот интерес, как правило, мотивирует на начальном этапе автономную активность ребенка в физическом самосовершенствовании.

Некоторые исследователи выделяют и другие мотивы физкультурно-спортивной активности детей младшего школьного возраста. Например, И. Г. Келишев (1972) выделяет мотив внутригрупповой сплоченности (симпатии). Сущность этого мотива выражается в желании детей активно заниматься каким-либо видом спорта во имя того, чтобы постоянно находиться в значимой для них (референтной) группе. Иными словами, ребенка (подростка) первоначально удерживает в спортивной секции не столько стремление к высоким спортивным идеалам и даже не интерес к конкретному виду спорта, сколько взаимная привязанность детей друг к другу, потребность в общении и взаимодействии.

Однако не только факторы социального характера приводят к выбору ребенком какой-либо формы физкультурно-спортивной активности. На этот выбор существенно влияют и внутренние факторы, одним из решающих является склонность человека к тому или иному виду двигательной активности, которая определяется типологической спецификой свойств нервной системы и темперамента ребенка.

Как показано в подразделе 1.1., необратимым системным фактором, осложняющим коррекционный процесс и физическое развитие ребенка с нарушением интеллекта младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, является дефицит рациональной мотивации его двигательной подвижности. К 6-7-ми летнему возрасту, биологи-



ческая потребность в движении ребенка с нарушением интеллекта, также как и обычного ребенка, нивелируется, однако ее естественно-го замещения рациональной мотивацией не происходит. Поэтому динамическое изучение мотивационной сферы ребенка с нарушением интеллекта не может ограничиться установлением степени недостаточности внутренней мотивации его двигательной подвижности. Оно непременно должно включать учет анализ возможностей становления компенсаторных (замещающих, надстраивающихся, выравнивающих) мотивационных процессов, побуждающих своеобразного ребенка к автономной двигательной активности.

На мотивационную значимость смысловой основы в организации двигательного действия человека, впервые, пожалуй, обратил внимание Н.А. Бернштейн. Еще в 1928 году, изучая целостные, активные (смысло-мотивированные) движения человека – ходьбу, трудовые движения, действия с орудиями и предметами, он открыл явление "непрерывных сенсорных коррекций". Дальнейшие исследования привели его к пониманию того, что для построения движений различной сложности сенсорные коррекции продуцируются на различных уровнях функционирования нервной системы. Непроизвольными движениями управляет самый низший (неосознаваемый, потребностный) уровень. Высший уровень обеспечивает символически мотивированные действия. Независимо от иерархии физиологического механизма построения движения он, в сущности, реализует широко известное в современном мире управление с обратной связью: ориентировка (цель) исполнение контроль коррекция ориентировка.

Н.А. Бернштейн в своей концепции "сенсорных коррекций" представил человека не как пассивную, реактивную систему, отвечающую на внешние стимулы и приспособляющуюся к условиям среды, а как созданную эволюцией активную, целеустремленную систему, имеющую определенные потребности, мотивы, цели ("модель потребного будущего"), активно преодолевающую сопротивление среды и изменяющую среду в соответствии с этими потребностями, целями, образами будущего. По Н.А. Бернштейну, процесс жизни есть не "уравновешивание с окружающей средой", как это понимали мыслители периода классического механицизма, а преодоление этой среды, направленное не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в сторону программы развития. Действие детерминировано прошлым и "образом потребного будущего", которые сливаются с настоящим и

экстраполируются на будущее. Понятие "образ потребного будущего" является основой современных представлений о смысломотивационных операторах двигательной активности человека.

В 1958 году П.Я. Гальперин в русле теории поэтапного формирования умственных действий дополняет открытый Н.А. Бернштейном механизм физиологической активности психологическим содержанием.

Он выделяет ориентировочную основу действия как самостоятельную мотивационную реальность. В его понимании ориентировочная основа действия – это система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Результатом становления ориентировочной основы двигательного действия является целостное представление о двигательной задаче.

Он дифференцирует ориентировочную основу и схему ориентировочной основы действия. Последняя – есть совокупность ориентиров и указаний, задаваемых субъекту извне (в виде образцов действия, схем, планов, орудий). Переход от действия на основе содержания схемы ориентировочной основы действия, заданной субъекту внешним (материальным или материализованным) образом, к действию, совершающемуся идеально, и представляет собой процесс формирования ориентировочной основы действия.

Ориентировочная основа действия включает в себя общий логический проект действия, исходящий из сути понимания решаемой задачи и основные опорные точки программы ее реализации, т.е. более или менее четко выделенные представления об основных моментах действия, входящих в него операциях и условиях его выполнения (Л.П. Матвеев, 2008, С. 236-237). Полноценная ориентировочная основа действия создается в том случае, если в нее включаются необходимые и достаточные представления о решаемой задаче, способах ее решения, конкретизированные в виде реальных основных опорных точек. В целом эти представления складываются как на логической, так и на сенсорной (зрительно, кинестетически и вообще чувственно формируемой) основе. Специфическое значение в создании реальной основы двигательного действия имеет, естественно, формирование его кинестетического (мышечно-двигательного) образа, который возникает с опорой на ранее накопленный двигательный опыт, на идеомоторные представления и кинестетические ощущения, появляющиеся уже при первых попытках выполнения действия (там же).

П.Я. Гальперин уточняет, что выполнение действия субъектом предполагает наличие у последнего определенного представления, как о



выполняемом действии, так и об условиях, в которых это действие выполняется. Носителем этого представления всегда является субъект действия. Наконец, всякое действие включает определенную совокупность операций, выполняемых в определенном порядке и в соответствии с определенным правилом. Последовательное выполнение операций составляет процесс выполнения действия.

В данной теории образ действия и образ среды действия объединяются в единый структурный элемент, на основе которого происходит управление действием и который называется ориентировочной основой действия. Ориентировочную основу действия необходимо отличать от системы условий, объективно необходимых для успешного выполнения действия. Эта система условий связана: а) с особенностями цели и объекта действия, б) с характером и порядком операций, входящих в действие, в) с особенностями используемых орудий и др. Эти условия влияют на успешность действия независимо от того, осознает их обучаемый или не осознает.

"В каждом человеческом действии, – пишет П.Я. Гальперин (1958), – есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть" (С. 14). Ориентировочная часть действия связана с использованием человеком совокупности тех объективных условий, необходимых для успешного выполнения заданного действия, которые вошли в содержание ориентировочной основы действия. Исполнительная часть – рабочая часть действия – обеспечивает заданные преобразования в объекте действия (идеальные или материальные). Контрольная часть действия направлена на слежение за ходом действия, на сопоставление полученных результатов с заданными образцами. С ее помощью производится необходимая коррекция как в ориентировочной, так и исполнительных частях действия. В разных действиях человека эти части имеют разную степень сложности, занимают разный объем. Однако их одновременное присутствие во всех действиях обязательно, так как без этого действие не может быть выполнено.

Таким образом, любое действие человека представляет собой как бы своеобразную микросистему управления, включающую "управляющий орган" (ориентировочная основа действия), исполнительный, "рабочий орган" (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия).

При всей значимости каждой из выделенных частей действия П.Я. Гальперин выделяет особую функциональность ориентировочной ос-

новы действия. Также как и Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин предлагает рассматривать действие как объективный процесс, содержание и форма которого мотивированы ("наперед заданы"). Объективно существует образец действия и образец продукта, которым оно должно соответствовать. Кроме того, объективно существует план достижения этого продукта, которому действие должно следовать для того, чтобы быть успешным.

Исполнение действия субъектом невозможно без ориентировки в объективно заданных условиях его осуществления. Основные компоненты ориентировочной части могут быть заданы либо непосредственно в виде явного образца, либо косвенно, в скрытой форме, через систему задач, проблемную ситуацию, которую субъект должен решить с помощью этого действия. Отсюда следует, что действие субъекта состоит из двух частей – ориентировочной и исполнительной, при этом ориентировочная часть составляет его управляющий, психологический механизм и определяет успешность действия в целом.

Концепция поэтапного формирования умственных действий лежит в основе современной теории обучения двигательным действиям (М.М. Боген, 2010; Т.Ю. Куцевич, 2003; Л.П. Матвеев, 2008 и др.).

В.Б. Коренберг (1979), опираясь на понятие "двигательная задача", расширяет представление об ориентировочной основе действия. Такого рода задачу он рассматривает как фиксированный системный комплекс представлений человека: об исходной ситуации решения двигательной задачи; о желаемой конечной ситуации решения двигательной задачи и о характере перехода в нее исходной ситуации (это цель двигательной задачи); о независимых от субъекта закономерностях и факторах, которые предположительно могут влиять на ход решения двигательной задачи; о средствах, которыми будет располагать субъект для ее решения; об ограничениях, налагаемых на применение средств. В русле этой концепции ориентировочная основа двигательного действия, поглощая свойства своего субъекта (источника двигательного проекта), обретает признаки целевого оператора двигательного действия.

В своей социокультурной теории двигательного действия С.В. Дмитриев (2005), опираясь на психосемантический подход к анализу телесно-двигательных феноменов, обращает внимание на то, что любая двигательная задача – есть микрокосм телесного бытия человека, культуры его физического здоровья и телосложения, его бытия духовно-



социального, культуры личности, мышления и деятельности. Такой широкий взгляд на двигательную задачу предопределяет видение ориентировочной основы двигательного действия не только как целевого, но и как мотивационного его оператора.

Двигательная активность действия целенаправлены, отличаются не только наличием цели, но и устремленностью к ее достижению. Они построены как ценностно-ориентированные и смысло-организованные. Феномены цели, ценности и смысла по содержанию неразрывно взаимосвязаны и составляют самое существенное в деятельности человека, порождающей его сознание.

В.С. Дмитриев отмечает, что смысловая основа двигательного действия – своего рода многомерная проекция внутреннего мира человека на двигательную задачу. Внутренний мир как модель мира внешнего создается человеком на протяжении всей его жизни, влияет на все явления и процессы материальной и духовной сторон его жизнедеятельности. Он включает не только отображение предметной среды, но смысложизненные ориентиры и ценностно-личностные отношения к значимым фрагментам мира внешнего, к собственному бытию, к той или иной форме двигательной активности. Рефлексивные структуры этих механизмов (рассматриваемые в психосемантике как "отражение отражения" действительности в некоей знаковой форме) не просто "изоморфно дублируют", даже не только примитивно ускоряют (в терминах механики – скорость умноженная на скорость ускорение) отражаемую двигательную ситуацию, а дополняют ее совокупным социальным и личностным опытом (вводя новые связи и отношения), конструируют и порождают образ "потребного будущего" двигательного действия. На этой основе разворачиваются психосемантические механизмы (рефлексивно-смысловые операторы) самих двигательных задач и средств их решения. В их состав как компоненты входят ООД (условия и ситуация задачи, цели и установки к ее решению, целевые требования и средства достижения результата) и ООТ (основные опорные точки). Эти компоненты многократно трансформируются, но всегда остаются в составе этих операторов.

Целевой оператор жестко связан с конкретной двигательной задачей, с представлением о конечном результате ее решения. Это – есть в большей мере явление внешнее, устойчивое, сосредоточенное, операциональное (технологичное), отражающее сущность задачи и предполагающее известное волевое усилие, связанное с его достижением.

В контексте решения выделенной проблемы исследования важно отметить, что мотивационная (смысловая) основа процесса многократного выполнения физического упражнения, хотя и связана с сущностью этого упражнения, но не совпадает с ним самим. Например, пробежать спринтерскую дистанцию как можно быстрее не является мотивационно-смысловой основой задачи. Эта основа тонко вплетает этот процесс в более глубинную, более значимую для субъекта реальность, – в его потребности. Мотивационная основа лишь оправдывает необходимость решения этой задачи, определяет ее место в некоторой иной возможно далекой от телесно-двигательной целостной реальности. В этот процесс мотивационный механизм вводит отношение "Часть-Целое", обосновывает необходимость многократного выполнения физического упражнения в качестве части этой целостности.

Если целевой оператор оформляется в сознании субъекта в виде конкретного представления конечного результата (например, научиться плавать), то мотивационный оператор оформляется в виде, лишь некоторого, возможно неосознаваемого, побудительного состояния (потребности, мотива, намерения) (например, персонализироваться, самоутвердиться). Связь целевого механизма с физическим упражнением опосредована двигательными возможностями человека и ситуацией, мотивационного механизма – сознанием и интеллектом. Целевой механизм определяет направленность двигательной активности человека. Мотивационный механизм обеспечивает становление двигательного-символической преднамеренности, которая в свою очередь обеспечивает устойчивость и напряженность такой активности. Именно последний является источником внутренней организации процесса многократного выполнения физического упражнения субъекта.

Представленные выше теоретические положения, дают основания для понимания рационально-двигательной мотивации (преднамеренности) процесса многократного выполнения ребенком физического упражнения как интеллектуальной деятельности, связанной с сознательным выбором определенной цели. Формирование преднамеренности происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля. В контексте проблемы нашего исследования важно, что структура двигательного действия, в котором реализуется рационально-двигательная мотивация ребенка, характеризуется тем, что ее цель достаточно отдалена и непосредственное удовлетво-



рение потребности невозможно, и требуется достижение каких-либо промежуточных целей, которые сами по себе не имеют побудительной силы. Уже в период раннего детства такая мотивация (преднамеренность, осмысленность) является имманентным свойством процесса многократного выполнения физического упражнения обычным ребенком.

Такой ребенок, например, оказавшись на берегу горной реки и бросив несколько раз камень в воду, наверняка, поставит перед собой какую-то конкретную задачу. Он будет стараться забросить камень как можно дальше или попасть в валун, лежащий в русле реки. Но не это является мотивом многократного повторения одного и того же броска. Мотивом этих действий может быть тренировка меткости ("Я смогу попасть!"), самоутверждение своих физических возможностей ("Я могу попасть!"), волевых качеств ("Я добьюсь того, что попаду!"), но в конечном итоге, прилагаемые ребенком усилия, мотивированы предвосхищением позитивных переживаний. Установка на смысл такой "тренировки" позволяет ему оперативно выделить в условиях двигательной задачи существенные признаки ситуации действия. Для каждого типа двигательной задачи эти существенные признаки для него инвариантны, хотя конкретные ситуации броска каждого камня отличаются в деталях. Именно эти признаки и определяют сущность ситуации и выбор техники броска, обеспечивающей его успешность. Если ребенка спросить, что он делает, то он может точно сформулировать двигательную задачу, которую он решает. Организация мышечных усилий для решения этой задачи у него происходит неосознанно. Ему можно подсказать оптимальную технику, выполнения броска, которую он тут же попытается воспроизвести. Можно скорректировать цель его двигательной активности. Однако истинный мотив его длительных усилий скрыт, как для окружающих, так и, возможно, для самого ребенка. Склонность к многократному выполнению того или иного физического упражнения проявляется в неосознаваемом стремлении ребенка получить удовольствие (удовлетворение) от двигательной деятельности того или иного характера. Если спросить у ребенка, почему он предпочитает ту или иную форму двигательной подвижности, чаще всего можно услышать простой ответ: "Это мне нравится". Причем ребенок не может разъяснить прочему нравится.

Не вдаваясь в более глубокое обсуждение психологических составляющих побуждений ребенка к многократному выполнению физичес-



кого упражнения (они достаточно детально раскрыты в многочисленных психологических трудах (см., например, обзоры Е.П. Ильина, 2003, 2008), отметим, что, во-первых, для осознания ребенком мотива и цели этой деятельности требуется внутренняя (интеллектуальная) работа, внутреннее рассуждение. Во-вторых, мотивационный процесс всегда сопровождается специфическими переживаниями, характеризующимися либо положительными эмоциями от ожидания достижения результата двигательной активности, либо отрицательными, связанными с неполнотой достижения цели. Поэтому в мотивационный процесс всегда тонко вплетены рациональная (рассудочная, волевая) и эмоциональная (чувственная) компоненты. Первая может быть определена понятиями "Я могу!", "Я – должен!", "Мне это необходимо!". Вторая – понятиями "Я хочу!", "Мне это интересно!". Отметим, что эмоционально-чувственная составляющая двигательной активности может выступать и в качестве ее мотива и качестве ее цели. Очевидно, что в младенчестве полностью, а в раннем детстве уже частично в двигательной потребности реализуется эмоциональная компонента.

Как обосновано выше, механизм рационально-двигательной мотивации у ребенка с нарушением интеллекта необратимо поврежден. Двигательная преднамеренность ребенка при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность).

Двигательные действия ребенка с нарушением интеллекта в ситуации, приведенной выше, совершенно непредсказуемы. Он может, взять камень на берегу реки и просто держать его в руке. Если предложить ему бросить камень как можно дальше, то он бросит именно этот камень, но не попытается повторить попытку с другим камнем. Он может бесконечно долго бросать камни в воду, при этом иногда попадать в лежащий в реке валун. Если спросить у него, что он делает, то он ответит: "Бросаю камни". Если предложить ему, бросая камни попадать в тот же самый валун, он, бросив один камень, может сказать, что он не умеет бросать камни и поэтому не может решить эту двигательную задачу. Если ему подсказать оптимальную технику выполнения броска, то он полностью переключит внимание на технику броска, забыв о том, что при этом он должен все же попасть в валун, а не правильно выполнить бросок. Если его похвалить за правильную технику выполнения неточно выполненного броска, это вызовет "бурю" положительных эмоций. Дальнейшие попытки будут прекращены и двигательная задача



будет казаться ему решенной. Поддержать его дальнейшую двигательную активность удастся лишь за счет снижения смысловой нагрузки двигательного задания в целом, редуцирования рациональной цели до позитивного иррационального фона двигательной задачи, ориентированного на компенсаторное свойство ребенка – его телесно-чувственную мотивацию.

В контексте решения проблемы нашего исследования, телесно-чувственная мотивация – неосознаваемый ребенком побудительный процесс, основанный на получении удовлетворения от многократно выполняемых физических упражнений. При повторении, телесно-чувственная мотивация может продуцироваться на уровне рефлекса.

Основой телесно-чувственной мотивации является телесные ощущения, "темное мышечное чувство" (в терминологии И.М. Сеченова, 2001), проприоцептивные ощущения (в терминологии Ч. Шеррингтона). Отметим, что в младенчестве и в период раннего детства телесные ощущения ребенка целостны и неразрывно слиты с эмоциями, что дало возможность Л.С. Выготскому говорить о "чувственных эмоциональных состояниях или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений". В период раннего детства телесно-чувственная мотивация остается основным источником познавательной активности ребенка с нарушением интеллекта.

Любой процесс многократного выполнения физического упражнения связан с физиологическим явлением, получившим название мышечное утомление. Утомление сопровождается неприятными ощущениями (усталость, болезненность и т.п.) и негативными переживаниями (депрессия, тревога, страх и др.), которые по своей природе не могут выполнять мотивационную функцию. Деятельностный подход к анализу ощущения утомления, реализованный Д.Н. Узнадзе (2008) в модели поведенческой установки, раскрывает мотивационный механизм мышечного утомления. Установка – это неосознаваемое человеком состояние предрасположенности к определенной активности в конкретной ситуации, обусловленное его предшествующим опытом. Установка предопределяет развертывание любого вида деятельности. Установка проявляется в форме мобилизованности, оперативной готовности к следующему действию. Несмотря на сложную структуру установки (Д.Н. Узнадзе выделяет познавательный, поведенческий, аффективный компоненты) она фактически проявляется как неосознаваемое побуждение к деятельности. Наличие установки определяет потребность чело-

века в её удовлетворении. Наличие установки определяет его реакцию не только на внешнее событие или явление, но и на изменение состояния собственного организма.

Суть мотивационного механизма мышечного утомления сводится к тому, что позитивная установка на многократное выполнение физического упражнения продуцирует не ощущение усталости, а ощущение "мышечной радости" (по И.П. Павлову). Когда утомление становится привычным, потребность в преодолении физических нагрузок включает дополнительные резервы тонуса организма и формирует ощущение прилива сил, подъема, легкости, мышечного наслаждения. После напряженной физической активности наступает состояние расслабления, имеющее ярко выраженный "сладостный" эффект "эмоционального комфорта". Телесно-чувственная мотивация во многих случаях является основным побуждением для многократного выполнения физического упражнения и компенсаторным механизмом высшего уровня построения двигательных действий (см. рис. 1.2).

Все это дает основание для выделения наряду с обычным (смысло-ориентированным) физическим упражнением особого средства физического воспитания – телесно-ориентированного упражнения, под которым, в контексте решения проблемы данного исследования, понимаются элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные комплексы, системно выполняемые ребенком с нарушением интеллекта в интересах активизации проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения (тонуса мышц, синергии, пространственного поля) при максимально возможном уровне личностного контроля их проявления.

Телесно-ориентированное физическое упражнение – это то средство, на основе которого может быть осуществлено замещение (компенсация) дефектных уровней управления двигательными действиями у ребенка с нарушением интеллекта.

Таким образом, основной целью физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является формирование компенсаторной телесно-чувственной мотивации его двигательной активности. Основным средством достижения этой цели является телесно-ориентированное упражнение.

Телесно-ориентированное упражнение – это элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные комплексы,

системно выполняемые ребенком с нарушением интеллекта связанные с активизацией проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения при максимально возможном уровне личностного контроля их проявления в интересах становления телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности.

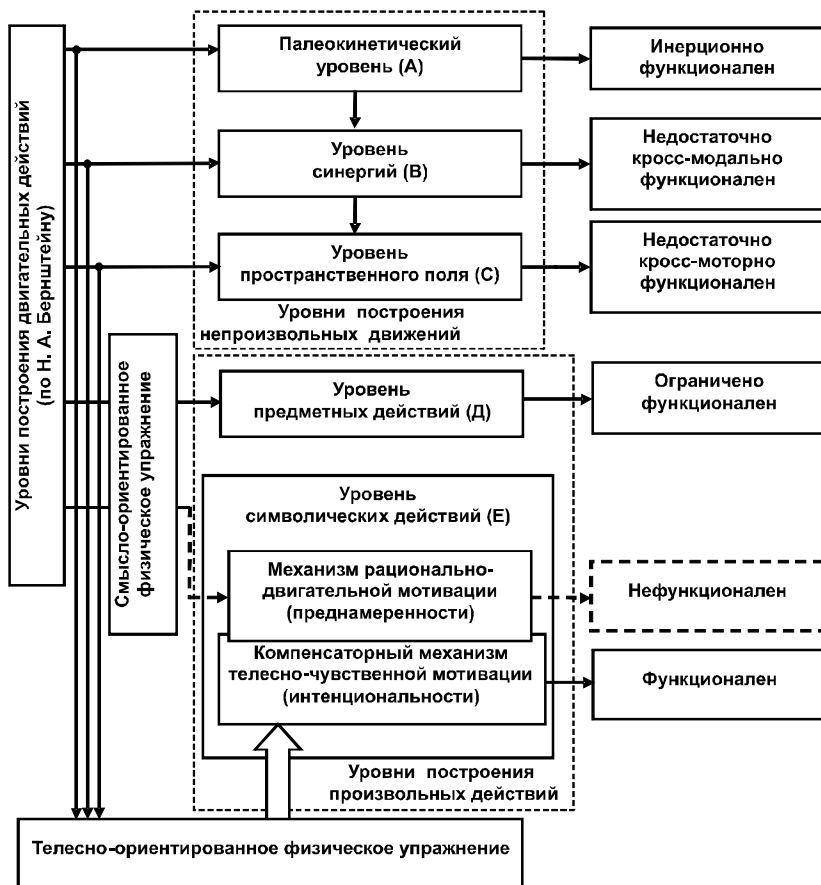


Рисунок 1.2 – Функциональность уровней построения двигательных действий ребенка с нарушением интеллекта

Телесно-ориентированное физическое упражнение в период начального школьного образования ребенка с нарушением интеллекта –

это не есть физическое упражнение в традиционном его понимании. Здесь физическое упражнение – это преимущественно моторное выражение двигательной обыденности и телесного опыта ребенка, ограниченное определенным набором движений. Телесно-ориентированное физическое упражнение – это, в простейшем случае, всего лишь означивание движением или телесным знаком "зоны двигательной согласованности"; – это лишь "ссылка" на нормированное физическое упражнение. Иными словами, смысл физического упражнения по отношению к ребенку с нарушением интеллекта в том, что нем содержится лишь возможный набор движений. Важно, что при выполнении телесно-ориентированных физических упражнений ребенок может использовать любое из конкурирующих, по его мнению, чувственно мотивированных движений.

#### Выводы по Главе 1

1. Проекция телесно-ценностной парадигмы общей теории физической культуры на процесс адаптивного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта дает основания для утверждения о том, что в период начального школьного образования основным необратимым фактором, осложняющим процесс физического воспитания ребенка является не дефицит логического интеллекта, а недостаточность рациональной мотивации его автономной двигательной активности. Основными признаками такой недостаточности являются затруднения ребенка в целеполагании двигательных действий, в понимании их операционального смысла, в постижении двигательных координационных возможностей собственного тела, в контроле и анализе своих действий, в абстрагировании от предметных ориентиров движения, в переносе двигательных навыков из одной ситуации в другую. Двигательная активность при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность). Недостаточность рационально-двигательной мотивации определяет индифферентность ребенка к смысло-ориентированным коррекционным физическим упражнениям, которая проявляется в отсутствии инициативности и самостоятельности при выполнении физических упражнений, в вакууме внутренних побуждений к многократному и напряженному повторению этих упражнений и, в конечном итоге, в его нежелании посещать уроки физической культуры. Становление компенсаторных побуждений ребенка младшего школь-



ного возраста с нарушением интеллекта к автономной двигательной активности возможно в лишь условиях специально организованного процесса физического воспитания.

2. Основной целью физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является формирование компенсаторной телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности. Сущность компенсаторной функции физического упражнения по отношению к ребенку с нарушением интеллекта заключается в активизации связи между низшими телесно-чувственными и высшим мотивационным уровнями построения движения, в обход необратимо поврежденного рационального уровня. Продуктивным средством реализации этой функции является телесно-ориентированное упражнение. Телесно-ориентированное упражнение – это элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные комплексы, системно выполняемые ребенком с нарушением интеллекта, связанные с активизацией проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения при максимально возможном уровне личностного контроля их проявления в интересах становления телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности.

## Глава 2

---

### МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ОСНОВЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАЖНЕНИЯ

---

Как было отмечено в разделе 1, телесно-ориентированное физическое воспитание ребенка как целостная и непротиворечивая специфическая педагогическая деятельность должна быть представлена, по крайней мере, тремя основными позициями. Первая – педагогическое целеполагание. Вторая – основное средство. Третья – методическая системность педагогической деятельности. Последняя, как известно, может быть представлена педагогическими условиями (помощью, поддержкой и т.п.), методикой или педагогической технологией (В.С. Краевский, 2006, С. 74).

С одной стороны, значимость физического воспитания в личностном и физическом развитии ребенка с нарушением интеллекта не дает возможность нам ограничиться лишь описанием педагогических условий. С другой стороны, своеобразие такого ребенка, сложность процесса реализации телесно-ориентированного физического воспитания ребенка, нестабильность полученного результата исключают возможность технологизации педагогического процесса. Учитывая это, в нашем исследовании педагогическая системность представлена в форме методики.

Методика физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта нами представлена педагогическим целеполаганием, направлениями и этапами достижения поставленных целей, соответствующими этим направлениям педагогическими методами и конкретными методическими приемами.



## 2.1. МЕТОДИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

Отметим, что методическое направление, в контексте решения проблемы нашего исследования, представляет собой принципиальный стратегический вектор взаимодействия учителя физической культуры со своеобразным ребенком, ориентирующий на использование однородных методов и методических приемов, позволяющих решить задачу формирования телесно-чувственной мотивации.

В последние десятилетия в теории утвердились положения о том, что "о физической культуре человека невозможно судить лишь на основе его физического развития, двигательной подготовленности, о важности учета компонентов, относящихся к потребностной, мотивационно-ценностной, духовной сферам личности" (В.П. Лукьяненко, 2008, С. 28), "о значимости познавательной составляющей его личностной физической культуры" (В.Н. Курьсь, 2012, С. 4). В антропологическом контексте нашего исследования, важно отметить следующее: и в тренировочном процессе, и в ходе соревнования человек реализует себя в тенденциях физического развития и телесного совершенствования целостно – "как наделенная социальными способностями и обладающая нравственным чувством личность. И, совершенствуя нервно-мышечный аппарат, человек неизбежно видоизменяет не его исключительно, а всегда в той или иной мере трансформирует себя как личность. Однако реально оценивая ситуацию, следует сказать, что такого рода "очеловечивание" двигательных способностей индивида происходит в данной ситуации, по сути дела, стихийно. Личностный момент не предусмотрен самой методикой, которая используется для развития физических качеств. Он возникает спонтанно, вследствие случающейся самой по себе, то есть нецеленаправленной, специфической доработки личностью реальной ситуации, доведения ее (ситуации) до социально полномасштабной, а потому, как и в любом случае доработки и доведения такого рода, интересующий нас результат, будучи отданным на откуп переменчивым обстоятельствам, в одном случае будет значительным, в другом же – нет (Н.Н. Визитей, 2009, С. 27).

Как показано выше, у обычного ребенка уже в период раннего детства ценностное отношение, рационально-двигательная мотивация (преднамеренность) являются внутренне присущими (имманентными)



неосознаваемыми в полной мере свойствами практически любой сложно организованной его двигательной активности. "Осмысленное построение действия начинается с направленного формирования его ориентировочной части как ориентировочной основы действия, выполняющей роль его программы" (Л.П. Матвеев, 2007, С. 234). Активизация рационально-двигательной мотивации обычного ребенка осуществляется на основе реализации известных методических направлений.

Наиболее простое методическое направление активизации рационально-двигательной мотивации обычного ребенка фактически сводится к широко известному в общей педагогике "способу мотивирования ребенка к деятельности по образцу или в сходной ситуации" (см. см. О.Д. Грекулова, 2003), а в теории физического воспитания – как "способ позитивного переноса навыков" (Л.П. Матвеев, 2007) или как "способ побуждения к ассоциативно-логическому моделированию двигательных действий" (Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев, 1996).

Методическое мастерство учителя при реализации такого рода способов в немалой степени определяется тем, насколько он умеет вызвать у обучаемых тесные и точные ассоциации между новыми двигательными задачами, сообщаемой информацией о действии и имеющимся двигательным опытом, выделить на этой основе первые опорные точки и ввести их в состав ориентировочной основы двигательного действия.

"При моделировании двигательных действий ведущая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, определяющей принципы отбора предметного содержания и его построения в соответствии с индивидуальными особенностями личности (психосоциотип, темперамент, функциональная межполушарная асимметрия мозга, скорость индивидуального биологического и психического развития). С этой целью формируется необходимая образовательно-развивающая среда, способствующая, с одной стороны, активному педагогическому взаимодействию учителя и ученика, а с другой – поиску необходимой информации, ее усвоению и преобразованию в соответствии с логикой программного материала и способами ориентации в нем. При моделировании важна смысловая конгруэнтность (от *congruentis* – соответствующий, совпадающий) – совпадение того, что понимается вербально и выполняется двигателью" (Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев, 1996, С. 56).



Более сложное, но эффективное методическое направление активизации рационально-двигательной мотивации ориентировано на глубокое понимание ребенком логического смысла двигательного действия (его общей смысловой основы), исходящего из понимания сути решаемой двигательной задачи. Это направление известно в общей педагогике как "способ создания условий для осмысленного восприятия и запоминания" (О.Д. Грекулова, 2003, С. 142), а теории физической культуры – как "экспликационно-логический способ" (Ю.Ф. Курамшин, 2004) или "способ смыслового проектирования двигательных действий" (С.В. Дмитриев, 2007; Д.Д. Донской, 1996; В. Б. Корегберг, 2005; С.Д. Неверкович, 2006 и др.).

Проектирование – процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта ("заглядывание в предстоящее", по Н.А.Бернштейну). В дальнейшем процесс проектирования двигательных действий перерастает в процесс их конструирования (технологического-дидактического построения операционной системы движений). Таким образом, "проект" – средство конструирования, а не отображения двигательного действия.

"Мысленный проект действия в начальной фазе обучения имеет пока еще эскизно-схематический характер. Вместе с тем в сфере сознания ребенка активируются регуляторные функции мышления, "схемы тела" (в координатах телесной организации, в том числе имеющей физические дефекты), "схемы действия" (в координатах предметной среды деятельности, в том числе ограниченной возможностями человека). Данные схемы – это по сути дела сенсомоторный эквивалент системы формируемых понятий (мысль есть сжатая форма действия, по Ж. Пиаже), то наиболее общее, что сохраняется в действии при его восприятии, осмыслении и интерпретации в ходе многократного повторения в разных условиях решаемой задачи. Известно, что чем больше обобщена "схема действия" (выявлен принцип организации системы) и подвергнуты рефлексивному анализу-синтезу механизмы и методы сознательного контроля, тем быстрее занимающийся "схватывает" регулятивные цели (что необходимо делать) и операционный смысл выполняемых им движений (для чего это делается)" (Д.Д. Донской, 1996, С. 53).

"В дальнейшем познавательно-ориентировочные действия начинают осуществляться одновременно и в тесной связи с исполнитель-

ными действиями (особенно в ситуации "пробных движений"). При осмыслении действия его схема-эскиз постепенно детализируется и видоизменяется, приобретает конструктивные функции. Технологическое знание подчиняется техническим структурам действия. Эти структуры – результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку последний должен научиться координировать свои действия. Формируемое знание может быть разного достоинства – в зависимости от того, на какие мыслительные структуры (ориентирующую, операционную, регуляторную) оно опирается. Это очень важно знать педагогу, чтобы различать простое "натаскивание" (train) от подлинного развития (sich-vonselbst-machen – самостоятельное делание себя) и никогда не удовлетворяться первым. Формируемые действия у ребенка должны быть рефлексивны, интерпретационны, оценочны, т.е. включать осмысление и оценку способа действия и его результата, обобщение и накопление проектно-технологического опыта. При этом формируется "смысл, вплетенный в деятельность" познания, оценки и преобразования объекта (предмет понимания действия, либо его продукт)" (там же С. 57).

Таким образом, третье методическое направление активизации рационально-двигательной мотивации ребенка опирается на подход, известный в общей педагогике как "создание условий для самостоятельного творчества" (О.Д. Грекулова, 2003, С. 142), а теории и практике физической культуры – как "развивающая педагогика физической культуры и спорта" (С.Д. Неверкович, 2004).

Таким образом, в качестве основных методических направлений активизации рационально-двигательной мотивации обычного ребенка мы выделяем ассоциативно-логическое моделирование двигательных действий, смысловое проектирование двигательных действий и создание условий саморазвития смысловой основы двигательных действий (см. рис. 2.1).

Очевидно, что эти методические направления активизации рационально-двигательной мотивации ребенка опираются на нормально функционирующее его сознание и поэтому не могут быть эффективно реализованы в процессе физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта. Предлагаемые нами методические направления формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта имеют следующие теоретические основания.



Рисунок 2.1 – Методические направления активизации рационально-двигательной мотивации обычного ребенка

Еще в начале XX столетия А. Adler (1928) отмечал, что "если какой-либо орган, благодаря морфологической или функциональной неполноценности не справляется вполне со своими задачами, тогда центральная нервная система и психический аппарат человека принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Они создают над малоценным органом или функцией психологическую надстройку, стремящуюся обеспечить организм в слабом, угрожаемом пункте. При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции стоящим перед ними задачам, что ведет к повышенной возможности заболевания и смертности. Этот же конфликт создает повышенные возможности и стимулы к компенсации и сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой развития личности. Он устанавливает конечную целевую точку, к которой стремится развитие всех сил, и дает направление процессу роста и формирования личности. Повышенная тенденция к развитию создается дефектом, он развивает психические явления предвидения и предчувствия, а также их действующие факторы (память, внимание, интуицию, чувствительность, интерес – словом, все обес-

печивающие психологические моменты) в усиленной степени" (С. 32). Таким образом, ощущение дефективности органов, по словам Адлера, является для индивида постоянным стимулом к развитию компенсаторных механизмов.

Л. С. Выготский, в свою очередь, отмечает: "Можно и должно не соглашаться с Адлером в том, что он приписывает процессу компенсации универсальное значение во всяком развитии, но нет, кажется, сейчас дефектолога, который отрицал бы первостепенное значение реакции личности на дефект, компенсаторных процессов в развитии, т. е. той чрезвычайно сложной картины положительных влияний дефекта, обходных путей развития, сложных его зигзагов, картины, которую мы наблюдаем у каждого ребенка с дефектом. Самое важное то, что вместе с органическим дефектом даны силы, тенденции, стремления к его преодолению или выравниванию. Вот этих тенденций к повышенному развитию и не замечала прежняя дефектология. А между тем именно они придают своеобразию развитию дефективного ребенка; они создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития, равных или подобных которым мы не наблюдаем в типическом развитии нормального ребенка" (1929, С. 26).

Учение о компенсации открывает творческий характер развития, направленного по этому пути. Недаром на указанном учении частично основывают происхождение одаренности такие психологи, как Штерн и Адлер. "То, что меня не губит, делает меня сильнее", – формулирует эту идею Штерн; "благодаря компенсации из слабости возникает сила, из недостатков – способности" (W. Stern, 1923, С. 145).

Таким образом, процесс развития дефективного ребенка двойственным образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) – есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, это составляет ее вторую сторону. Глубокое своеобразие пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка – вот наиболее схематическая форма социальной обусловленности этого процесса.

В контексте решения проблемы нашего исследования следует отметить, что в раннем детстве двигательная активность ребенка побуж-



дается биологической (витальной) его потребностью в движении. Она не упорядочена, хаотична, природосообразна, естественна. В младшем школьном возрасте закладываются основы физической культуры человека, формируются интересы, мотивация и потребность в системной двигательной активности. Этот возраст особенно благоприятен для овладения базовыми компонентами культуры движений, освоения обширного арсенала двигательных координаций, техники разнообразных физических упражнений (В.К. Бальсевич, В.Г. Большенков, Ф.П. Рябинцев, 1996).

Опосредованность смысловой основы двигательной активности сознанием, а также необходимость преодоления саккадического (скачкообразного, нелинейного) перехода от произвольной к осознаваемой двигательной активности осложняют моторно-двигательное развитие ребенка с нарушением интеллекта.

В качестве основного принципа изучения дефектности смысловой основы двигательных действий ребенка с нарушением интеллекта мы рассматриваем положение Л.С. Выготского (1929), согласно которому всякий дефект создает стимулы для компенсации. Поэтому динамическое изучение смысловой основы двигательного действия такого ребенка мы не можем ограничить установлением степени и тяжести этого недостатка. Необходим поиск компенсаторных (замещающих, надстраивающихся, выравнивающих) процессов в развитии и поведении ребенка.

Некоторые авторы (например, E. Homburger, 1950) считают, что сама по себе моторно-двигательная сфера в огромной мере допускает компенсацию дефектности ребенка с нарушением интеллекта. Будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко упражняемой, моторно-двигательная деятельность представляет часто основное направление компенсации интеллектуального дефекта и выравнивания поведения (С. 56).

С этим утверждением едва ли в полной мере можно согласиться, тем более что подавляющее большинство специалистов в области физического воспитания детей с нарушениями интеллекта, анализируя специфику моторно-двигательного развития таких детей, опираются на "понятие" интеллект, сложившееся в общей психологии (например, Г.Р. Новикова, 2000; В.Ф. Шалимов, 2008 и мн. др.).

При этом в ряде психологических концепций интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией реше-

ния проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др.

В плане разрешения выделенных нами противоречий продуктивным является "западное" понимание (идущее от В. Штерна, Ж. Пиаже) интеллекта как особого механизма биопсихической адаптации к личным обстоятельствам жизни. Отметим, что при таком понимании интеллекта в зону научной согласованности (релевантности) попадает не познание, а управление. В целом развитый интеллект (по J. Tompson, 1984), проявляется в универсальной адаптивности, в достижении "равновесия" индивида со средой.

Любой интеллектуальный акт предполагает активность субъекта и наличие саморегуляции при его выполнении. По мнению В.Н. Дружинина (1999), основой интеллекта является именно умственная активность, в то время как саморегуляция лишь обеспечивает необходимый для решения задачи уровень активности. Эта точка зрения согласуется с представлениями американских психологов (J. Guilford и R. Hoerfner, 1971) полагающих, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, и добавляют к ним еще и работоспособность. В русле такого воззрения, когда говорят об интеллекте, подразумевают некоторую способность человека, имеющую для него адаптационное значение. При этом приобретение знаний (ассимиляция, по Ж. Пиаже) выступает лишь побочной стороной процесса реализации интеллекта при решении жизненной задачи.

Такое понимание интеллекта не противоречит большинству известных нам работ в области адаптивного физического воспитания детей с нарушениями интеллекта (например, И.И. Васянина, 2006; И.А. Емельянова, 2009; Н.В. Захарова, 2005; Н.В. Мазитова, 2006; Е.Н. Мальгина, 2002; В.М. Мозговой, 2005; Л.К. Федякина, 1998; О.А. Шпитальная, 1998). Несмотря на то, что в некоторых работах не дается дефиниция термина "интеллект", судя по контексту, понятие "интеллект" у авторов ассоциируется со способностью ребенка к двигательному научению и приспособлению к жизненным условиям и ситуациям.

Таким образом, если согласиться с принятым нами пониманием интеллекта, а также с тем, что формирование мотивационной основы двигательных действий ребенка есть функция его интегрального интеллекта, то дефектность механизма рационально-логического интел-



лекта, проявляющаяся в затруднениях при решении двигательной задачи во внутреннем плане действия ("в уме") при доминировании роли сознания над бессознательным, может быть успешно компенсирована другими базовыми структурами интеллекта. Таких структур сегодня насчитывается более 120 (см. обзор, В.Н. Дружинин, 1999).

В интересах практики целесообразно выделять три принципиально различные формы интеллекта: логический (теоретический, гностицический, академический, вербальный и т.п.), практический (коммуникативный, наглядно-образный, репрезентативный, невербальный и т.п.) и эмоциональный (аффективный, экспрессивный и т.п.) интеллект.

Как было показано в предыдущем разделе, в период среднего детства доминантой своеобразия развития ребенка с нарушением интеллекта является примитивность механизма рациональной мотивации двигательной активности. Функционирование этого механизма, обычно поражаемого при слабоумии, основывается на пользовании логическими формами мышления, понятиями, возникающими на основе языка и составляющими позднее историческое приобретение человеческой. Это мышление, свойственное культурному человеку, сводится к инструментальному употреблению известных культурных знаков (Л.С. Выготский, 1929, С. 37).

Очевидно, что недостаточность логического интеллекта своеобразного ребенка может быть успешно компенсирована его практическим интеллектом. Практический интеллект, который большинство людей называют здравым смыслом, – это способность формировать интуитивное субъективное пространство в окружающем человека мире на основе собственного жизненного опыта. В повседневной жизни практический интеллект значительно больше востребован, чем собственно интеллект. Не обладая хотя бы малой его долей, нельзя выжить в культурной и тем более в природной среде (Р. Стернберг, 2002, С. 9).

Представляя особый качественный тип разумного поведения, относительно независимый от других форм интеллектуальной деятельности, практический интеллект может в различной степени комбинироваться с другими формами, создавая всякий раз своеобразную картину развития и поведения ребенка; он может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных дефектов; без учета этого факта вся картина развития будет неполной и часто неверной (Л.С. Выготский, 1929, С. 54).



Стернберг и др. (Sternberg, 1986; Wagner & Sternberg, 1985; Wagner, 1987) выявили, что знания, требуемые для успешного решения повседневных задач, являются так называемыми неявными знаниями. Человек приобретает их во время своей повседневной деятельности, но, как правило, неосознанно, не отдавая себе отчета в том, что происходит обучение. И хотя действия людей так или иначе отражают уровень их знаний, но если попросить их рассказать о том, что им известно, они окажутся в затруднении. Мысль о неосознанном приобретении знаний отражена во фразе, которая весьма распространена, – "обучение в процессе трудовой деятельности". Более того, термины профессиональная интуиция и профессиональное чутье предполагают, что знания, которые ассоциируются с успешной деятельностью, имеют неявный характер.

Термин неявные знания, введенный Полани (Polanyi, 1966), характеризует знания, полученные в опыте повседневности и имеющие скрытые, плохо поддающиеся описанию свойства. Стернберг и его коллеги рассматривали неявные знания как аспект практического интеллекта, определяя его как знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять приобретенное для достижения собственных целей. Неявные знания необходимы, чтобы успешно адаптироваться к окружающей обстановке, а также уметь ее выбирать или формировать. Поскольку неявные знания являются аспектом практического интеллекта, они представляют собой важный фактор, определяющий эффективное решение повседневных проблем. Исследования Стернберга показали, что неявные знания нужно принимать во внимание при оценке деятельности человека в различных сферах.

В исследованиях по имплицитному обучению главное внимание сфокусировано на феномене ненамеренного и неосознанного приобретения знаний. Ребер с коллегами в своих трудах о случайных грамматических знаниях, полученных в результате различных событий, выдвинул предположение, что человек обладает способностями получать знания очень сложного характера ненамеренно и неосознанно (Reber, 1967, 1969; Reber & Millward, 1968). Впоследствии исследователи обратились к парадигме научного обучения на основе многозначной информации (например, информации о других людях и о поведении экономической системы) и воспроизвели основной паттерн результатов (Broadbent & Aston, 1978; Broadbent, Fitzgerald, & Broadbent, 1986). Исследования интуитивного обучения основаны на предполо-



жении, что знания могут быть получены неосознанно и, таким образом, имеют неявный характер.

Вслед за Ребером (Reber, 1967) можно выделить три основные особенности неявных моторно-двигательных навыков. Они характеризуют обстоятельства, при которых навыки получены, их познавательную структуру и применение. Во-первых, неявные моторно-двигательные навыки, как правило, возникают самостоятельно, без всякой подкрепленности внешними обстоятельствами или при очень незначительной подкрепленности (т. е. скорее благодаря собственному опыту, а не в результате специального обучения). Во-вторых, неявные навыки рассматриваются как операциональные по своей природе. Они связаны с конкретным применением в конкретных ситуациях или классе ситуаций. В-третьих, из-за того, что основная часть навыков получена на основе собственного опыта, они имеют практическое значение только для того человека, который ими обладает. Вслед за С.В. Дмитриевым, В.П. Зинченко, Л.И. Лубышевой, В.Н. Курысем и др. моторно-двигательные навыки, полученные в результате имплицитного научения, можно определить как "живые движения". Потому что в них слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл.

В поддержку концепта неявных знаний также можно привести исследования, касающиеся вопроса о приобретаемом опыте и имплицитном обучении. Так, например, было выяснено, что осмысление и решение проблем зависят от процедурных навыков и схематически организованных знаний, управляемых на бессознательном уровне. Более того, знания, полученные с опытом, отражают структуру окружающей обстановки или ситуации более точно, чем формальные знания, полученные в процессе официального обучения.

Таким образом, методика физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, по своей сути, должна интегрировать способы имплицитного (неявного) его моторно-двигательного научения. Учитывая приведенные выше особенности имплицитного моторно-двигательного научения, едва ли можно выделить конкретную реализацию того или иного методического направления. Любое методическое направление имплицитного научения, очевидно, будет лишь активировать ту или иную составляющие практического интеллекта ребенка.

На рисунке 2.2 представлены возможные медиаторы (посредники) в формировании мотивационной основы двигательной активности ребенка.

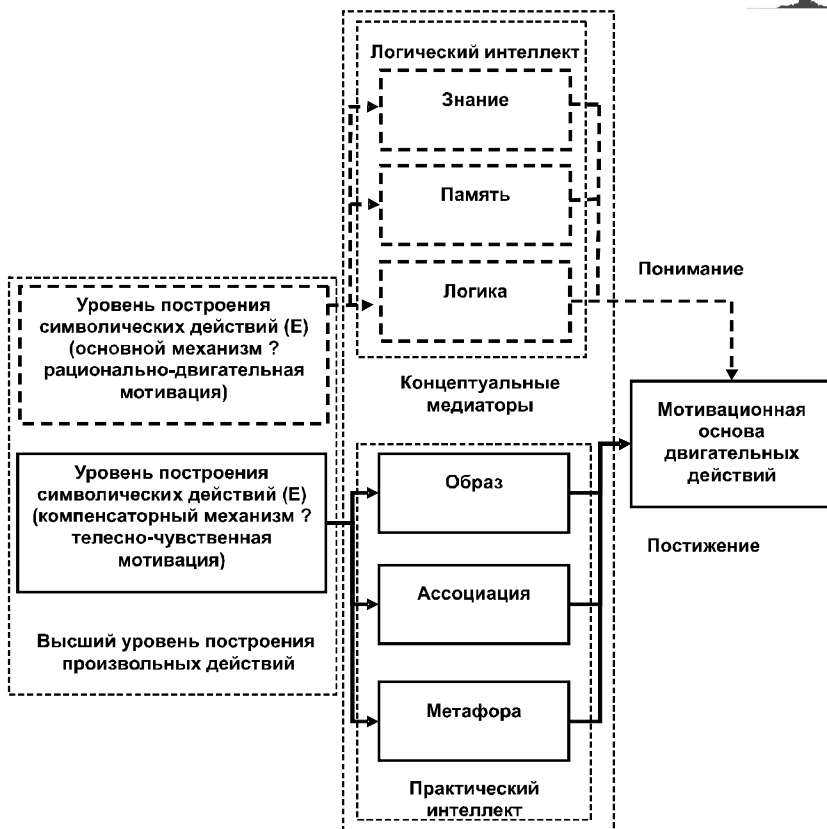


Рисунок 2.2 – Концептуальные медиаторы (посредники) формирования мотивационной основы двигательной активности ребенка

Учитывая принципиальные отличия психологических механизмов формирования мотивационной основы двигательной активности нормального ребенка и ребенка с нарушением интеллекта, очевидно, что методические направления физического воспитания последнего должны существенно отличаться от выше представленных способов активизации рационально-двигательной мотивации обычного ребенка.

Итак, к практическому интеллекту следует отнести, так называемый образный интеллект (по Ж. Пиаже, 1969) – совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование целостными образами со-



ставляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними. Образный интеллект позволяет наиболее полно воссоздавать все многообразие различных фактических характеристик предмета. Важной особенностью этого вида интеллекта является установление непривычных сочетаний предметов и их свойств.

Образный интеллект функционирует на основе первой сигнальной системы. Он приводит к мгновенному получению результата. Дети, преимущественно, мыслят по первому сигналу. Но развитый образной интеллект является обязательной частью психики любого нормально организованного человеческого мозга.

Без этого человек ущербен. Это не обязательно связано с искусством. Для того, чтобы выполнить какое-либо сложное двигательное действие, его необходимо выполнить в "своем воображении". Но во время его выполнения, оно будет и наглядным и образным.

Образное мышление ребенка с нарушением интеллекта оперирует не словами, а образами. Это не означает, что здесь не используются словесные знания в виде определений, суждений и умозаключений. Но в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов. Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса. Будучи более тесно связанными с отражением реальной действительности, образы дают знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину какого-либо фрагмента действительности. Именно образы, а не понятия являются основой двигательной-имитационного поведения ребенка с нарушением интеллекта.

Двигательно-имитационное поведение ребенка с нарушением интеллекта – это его подражание движениям другого человека или свойствам пространственного перемещения иных объектов. Подражание в онтогенезе такого ребенка выполняет функцию образной ориентировочной основы его двигательных действий. Прежде всего, через двигательную имитацию происходит адаптация своеобразного ребенка к внешнему миру. С одной стороны, ребенок копирует чужое поведение и через это познает отличительные особенности другого человека, но вместе с тем, формируется и восприятие самого себя в этом мире.

Отметим, что двигательная имитация – не есть простое двигательное копирование (подражание). Для ребенка – это всегда активное

уподобление. Как отмечает А. Валлон (1956), "через внутреннюю имитацию действий других ребенок приходит к подражанию не только объектам. Он начинает внутренне имитировать собственные внешние действия. Валлон не раскрывает конкретного механизма этой имитации, но можно предположить, что он заключается в том, что сами движения становятся объектом ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Следовательно, в деятельности, намечаются две ориентации: одна ориентация, обращенная к внешним объектам, и другая – деятельность, относящаяся к самому себе, или "постуральная" деятельность, средствами и целями которой является собственное поведение субъекта. Это зачатки пластической деятельности. Она возникает из подражания" (С. 225).

Таким образом, учитывая доминирование в сознании ребенка с нарушением интеллекта образного мышления, инертность его нервных процессов, дефицит взаимодействия сенсомоторных функций, склонность к активному уподоблению, также его сензитивность к имплицитному обучению в качестве одного из эффективных методических направлений физического воспитания такого ребенка на основе телесно-ориентированного физического упражнения следует рассматривать телесно-образную сенсорно-кроссмодальную имитацию внешних объектов.

Обосновывая методические направления телесно-ориентированного физического воспитания своеобразного ребенка на основе практического интеллекта, заметим, что такого рода интеллект, не являясь предметной формой осмысления человеком реальности, фундирован рефлексивными процессами.

Рефлексия (*reflexio* – обращение назад) – междисциплинарное понятие. Не углубляясь в тонкие оттенки этого понятия, уточним, что под телесно-двигательной рефлексией в контексте проблемы данного исследования мы понимаем обращение внимания субъекта, в частности ребенка, на самого себя и на продукты своей собственной двигательной активности, а также определенное их переосмысление. К таким продуктам, в первую очередь мы относим, представления ребенка о собственных двигательных стереотипах, проприоцептивных (мышечных) ощущениях, моторно-двигательных побуждениях, эмоциональных реакциях и т.п.

У ребенка с нарушением интеллекта именно процессы рефлексии образуют качественно новую особую компенсационную целостность, в

которой связываются прошлое-настоящее с будущим, сложившийся опыт (операционный фонд – средства и орудия) производства-воспроизводства действий с возможностью и необходимостью его преобразования. У него возникает так называемая рефлексивная транспектива – сквозное видение из настоящего в прошлое ("планирование потребного прошлого" – термин В. П. Зинченко) и будущее (планирование "потребного будущего" – термин Н. А. Бернштейна). Если развитие проектно-рефлексивного мышления – одна из частных задач физической культуры, то развитие механизма ассоциативно-рефлексивного постижения – актуальная задача физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта.

Специально организованное ассоциативно-рефлексивное знание выполняет функции переходного моста между действием ребенка с нарушением интеллекта в самых различных ситуациях решения двигательной задачи (практическим опытом) и мышлением, "схватываемым" и осознающим этот опыт.

Фундаментальным методическим направлением телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта следует признать создание условий для рефлексии им своей телесности.

В контексте разъяснения сути этого методического направления, напомним, что рефлексия – это "обнаружение в поле внимания собственного бытия. Рефлексия – основа самопознания" (Д.Г. Трунов, 2010, С. 8). Рефлексия – это "акт имманентного восприятия, специфическая модификация сознания, в свете которой человек встречается с интенциональными объектами, понимаемыми им как фрагменты самобытия, и кроме рефлексии у человека нет иного "правового источника" знаний о самом себе" (там же, С. 12).

Используя понятие "рефлексия" по отношению к телесно-двигательной реальности ребенка мы имеем в виду различные формы осмысления и фиксации ребенком личного телесно-двигательного опыта (позы, движения, двигательного действия, подвижной игры и т.п.).

Используя в названии методического направления термин "телесность", мы учитываем, что под телесностью, чаще всего, подразумевается "не естество человека само по себе, а его преобразованное, "благоприобретенное" состояние, которое, однако, возникает не взамен естественно-природного, а в дополнение к нему вследствие социокультурного бытия человека телесного". "Телесность – это очелове-

ченное тело, приобретающее в дополнение к своим изначально данным, естественным характеристикам те свойства и качества, которые порождены спецификой человеческой, социокультурной среды, определяющей условия существования, характер осмысления, принципы использования и преобразования свойств и качеств человеческого тела" (И.М. Быховская, 2000, С. 8).

"Если тело означает, прежде всего, реальный сомато-физический объект, то телесность – это феноменальный опыт телесного самобытия, опыт своего тела, телесный опыт. Человеческая телесность есть одухотворенное, осмысленное, окультуренное тело. Тело, как таковое, не представимо. Попытки рассматривать тело исключительно как физическую реальность не открывают тело "само по себе", а лишь редуцируют феномен телесности к телу-вещи, лишая его личностных смысловых измерений" (Д.Г. Трунов, 2010, С. 23).

Как показано в разделе 1, "тело" и "телесность" уже давно принципиально дифференцируются в философии (начиная с Аристотеля), а в последние десятилетия в теории таких наук как психология (А.Ш. Тхостов, 2002 и др.), антропоцентрическая биомеханика (Д.Д. Доской, С.В. Дмитриев, 1996 и др.), физическая культура (И.М. Быховская, 2000 и др.).

Таким образом, суть второго методического направления телесно-ориентированного воспитания мы сводим к реализации совокупности методов и методических приемов, способствующих постижению ребенком изначально данных, естественных свойств и возможностей собственного тела, а также его характеристик, которые порождены спецификой окружающей его социокультурной среды.

Для рефлексивных операторов формируемых на основе этого способа характерно целесообразное преобразование одних (исходных) состояний и представлений в другие (заданные целью). Двигательная задача должна побуждать ребенка к непрерывному поиску механизмов такого преобразования, к становлению перманентных реверсивных переходов между уровнями восприятия условий выполнения этой двигательной задачи и личностного предметного мира.

Телесно-ориентированное физическое воспитание ребенка с нарушением интеллекта на основе рефлексии телесности опирается на телесные (экстероцептивные, интероцептивные и проприоцептивные) ощущения, на переживания связанные с этими ощущениями и на осознание переживания в каждый конкретный момент времени.



Механизм становления телесно-чувственной мотивации ребенка на основе этого методического направления может быть раскрыт с позиций биопсихосоциального подхода. В соответствии с этим подходом к анализу явлений человеческого порядка на каждом уровне функционирования человека существует своя система знаков: на биологическом – это клетки, органы с биохимическими и физиологическими свойствами; на психологическом: чувства и т.д. (В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад). Существует возможность перевода знаков одного уровня на другой. "Телесные ощущения (внутреннее напряжение низкой интенсивности) может быть, с одной стороны, следствием подавленного переживания. Переживания возникают в процессе контакта с окружающей средой и, следовательно, ощущение является превращенной формой этого контакта" (О.В. Немиринский). С другой стороны, проприоцептивное ощущение может быть следствием телесного движения. Таким образом, проприоцептивные ощущения являются межуровневым языковым транслятором. Поскольку проприоцептивное ощущение – телесная функция, важно фокусироваться на теле: следовать за телесными импульсами, за энергией, полагаться на естественную мудрость организма. Основная цель рефлексии телесности – включение в сферу сознания ребенка с нарушением интеллекта проприоцептивных ощущений.

В основе осмысления ребенком с нарушением интеллекта собственной телесности лежит ассоциативное мышление. Мышление, базирующееся на неких связях между отдельными представлениями, когда одно из них влечет за собой появление другого. Такое мышление позволяет ребенку делать обобщение и абстрагироваться от предметности без какого-либо логического анализа.

Ассоциация – связь, возникающая в процессе мышления, между элементами психики, в результате которой появление одного элемента, в определенных условиях, вызывает образ другого, связанного с ним; субъективный образ объективной связи между элементами, предметами или явлениями. Идеи о взаимосвязи предметов в воображении, развились ещё в античной философии (Аристотель, Платон), но сам термин "ассоциация", был введен в Дж. Локком, для обозначения взаимосвязи между представлениями, вызванными случайным стечением обстоятельств. Физиологической основой ассоциации, является кратковременная нервная связь, а фундамент этого явления, основывается на условных рефлексах. В основе ассоциации, лежит



кратковременная, условная, генерация психических связей, отвечающих за предметное сходство. Основа мыслительного процесса сводится к операции "анализ-синтез", условных взаимосвязей. К примеру, мы видим предмет, подсознание его анализирует, а воображение синтезирует нечто подобное (в целом анализирует предмет, обстоятельства), встречавшееся ранее, или в подобной сложившейся ситуации.

Ассоциация связывает телесное ощущение со сходными признаками других объектов: образами и символами, воспоминаниями, запахами, звуками и т.п.

Сила ассоциативных телесных ощущений в том, что они активируют такие уровни постижения, где помощь разума бессильна. Фантазия безгранична, потому что число телесно-ассоциативных ощущений безгранично.

Следовательно, в качестве второго фундаментального методического направления телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта следует рассматривать ассоциативную телесно-двигательную рефлексию.

При реализации этого методического направления используется то, что ребенок с нарушением интеллекта, не осознавая в полной мере логику двигательной задачи, постигает ее на основе интуиции и собственного двигательного опыта (двигательной интуиции), использует имеющийся у него двигательный потенциал в игровой или повседневной жизненной ситуации. Он варьирует движением, переносит его в новые ситуации. Сформированный двигательный навык может служить предпосылкой для переноса его в похожее движение, является предпосылкой для освоения нового, более сложного навыка. Такой перенос двигательного навыка, как известно, определяется как позитивный. Реализовать это методическое направление достаточно сложно, особенно учитывая, что двигательный опыт ребенка с нарушением интеллекта не богат.

Переходя к обоснованию третьего методического направления телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, отметим, что в теории адаптивной физической культуры существенная роль отводится имитационным упражнениям. Эти упражнения выполняются в форме двигательного подражания движениям животных, насекомых, паровоза и т. п. При этом, как считает Л.В. Шапкина (2004б), "имитационные упражнения развивают не только двигательные возможности, но и воображение, представление,



фантазию ребенка" (С. 168). В этом же русле, рекомендуются театрализованные формы занятий (сказкотерапия, сюжетно-ролевые игры, тематические игровые композиции), связанные с передвижением, воспроизведением положительных образов, совместной деятельностью, которые могут стать опорой для подражания, источником двигательной, психомоторной, социальной активности детей с нарушением интеллекта (Гройсман А.Л., Росляков А.Ф., 1993). Широкий простор для подражания раскрывается перед ребенком с нарушением интеллекта в процессе групповой игровой деятельности. В игре складываются отношения между детьми, вырабатываются привычки, правила поведения. Дети больше узнают друг друга, взаимодействуют друг с другом, познают нехитрые игровые ситуации, проявляют самостоятельность, подражают, радуются, фантазируют, т. е. в игре идет активное формирование личности, имеющее большое социальное значение (Г.В. Кулешова, 1992).

Несомненно, двигательное подражание является примитивным, но надежным компенсаторным механизмом, обеспечивающим управление двигательными действиями ребенка с нарушением интеллекта на уровне предметных действий (уровне "Д", по Н.А. Бернштейну, 1947). Однако этот механизм, очевидно, не развивает и не компенсирует собственно человеческий символический механизм управления его двигательными действиями. Происходит это потому, что двигательное подражание, поддерживаемое образной и ассоциативной составляющими практического интеллекта ребенка, скреплено преимущественно знанием, логикой, памятью, воображением. Однако, как обосновано в разделе 1 данного исследования, для ребенка с нарушением интеллекта доминантой практического интеллекта является эмоциональная составляющая.

Эмоциональная составляющая практического интеллекта (эмоциональный интеллект) – это группа мысленных (ментальных) способностей, которые участвуют в осознании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими.

Имеется широкий спектр трактовок эмоционального интеллекта (см., например, обзор Е. Орел). В контексте решения проблемы нашего

исследования представляет интерес трактовка Ревен Бар-Она (Bar-On R., 2000). Эмоциональный интеллект – это "чувственное (пристрастное) постижение реальности, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями" (Р. 365).

Современные психологические исследования доказывают, что эмоции, наряду с осознаваемыми побуждениями, мотивируют двигательную активность человека, так же как и его поведение в целом. Эмоции являются субъективной стороной, переживанием удовлетворения/неудовлетворения потребности, внутренним индикатором степени достижения цели.

Мотивационные и эмоциональные процессы относятся к разряду регулятивных компонентов психического функционирования, к тому, что инициирует двигательный акт и придает ему внутреннюю, субъективную окраску. Общей особенностью когнитивных теорий мотивации является то, что представление человека о мире, когнитивная репрезентация реальной ситуации, ее причин и последствий, с точки зрения авторов этих теорий, инициирует и направляет поведение индивида. Знание – не простая совокупность сведений. Знание – это не "холодная", бесстрастная информация, знание пристрастно. Представления человека о мире программируют, проектируют будущее поведение. И то, что человек делает и как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от относительно изменяющихся репрезентаций реальности.

Е. Аронсон (E. Aronson, 1987) считает, что "около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% – коэффициентом логического интеллекта" (С. 79). Этот вывод перевернул в середине 90-х годов XX века взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей. Это означает, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, чтобы "ребенок овладел возможностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;

– умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;

– способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему" (там же, С. 81).

"Особую важность и актуальность развития эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте, поскольку именно в эти период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства)" (Д.В.Люсин, 2004, С. 30).

Один из ведущих теоретиков в области адаптивной физической культуры С.В. Дмитриев (с соавторами, 2008) отмечают, что "способы образовательного развития ребенка с нарушением интеллекта должны быть направлены не столько на адаптацию морфо-функциональных систем организма к физической или психоэмоциональной нагрузке (оптимизацию практических состояний), сколько на преодоление дисгармонии в системе его психосоматического модуса (оптимизацию индивидуально-личностного статуса)" (С. 1). "Очень часто ребенок с нарушением интеллекта центрируется на переживании своего психического состояния ("экзистенциальный вакуум", "блокада мыслей", "ориентация на неудачу"). В их поведении (вследствие неразвитых аналитических способностей) формируется эмоционально-чувственная (аффективная), но не нормативно-когнитивная (познавательная) позиция. Поэтому часто такого ребенка называют эмоционально одаренным. У него часто возникает состояния фрустрации (подавленности) и тревоги, которое обусловлены ожиданием, а не констатацией реальной угрозы. Тревога, как правило, возникает в тех случаях, когда у ребенка не сформирована психомоторная программа или механизмы выбора способа двигательного действия" (там же, С. 3).

Как показано в многочисленных исследованиях Л.Н. Слядневой (2005, 2006) основным инструментарием пробуждения чувств движением является телесная пластика. "Телесная пластика – сложная гипотетическая система, характеризующая акцидентное состояние необратимого дистантного контакта субъекта телесно-двигательной пластики с телесно-двигательной активностью объекта пластики. Системообразующим фактором телесной пластики является катарсическое переживание субъектом пластики каузальности телесной пластичности.

Телесная пластика детерминирована пространственно-временными характеристиками пластичного телесного движения, с одной стороны, и телесно-пластическими пристрастиями созерцателя пластичности, с другой стороны" (Л.Н. Сляднева, 2006, С. 148).

"Доминантой актуализации того или иного уровня пространственно-временной структуры телесно-двигательной активности выступают образно-смысловая (безусловная) или символически-смысловая (условная) формы ее предметности. Актуализированная предметностью нормативная пространственно-временная структура всегда модулирована ("окрашена"), ситуационными и субъектными (индивидуальными, индивидуальными, личностными, деятельностно-продуктивными) особенностями человека. Как те, так и другие мелкомоторно "доращивают" предметную пространственно-временную структуру телесно-двигательной активности до ее оперативной целостности, обобщенности, фрактальности" (там же, С. 76).

"Телесная пластичность отражает субъектные особенности человека в телесном движении на всех уровнях его телесно-двигательной активности. Аффективную реакцию на телесно-двигательную пластичность продуцирует не смысловая составляющая телесно-двигательной активности, но пространственно-временные характеристики этой активности. Если было бы наоборот, то аффект, наблюдался бы при чтении либретто, но не при созерцании самого балета" (там же, С. 94).

Активирует телесно-двигательную пластику не образность, не ассоциативность, а телесная метафоричность (телесная метафора). Для понимания этого механизма обратимся к понятию "метафора".

Метафора – одно из самых многозначных межнаучных понятий. Например, в лексологии – это смысловая связь между значениями одного полисемантического слова, основанная на наличии сходства (структурного, внешнего, функционального). В литературе – это троп (оборот речи), слово или выражение, в основе которых лежит ассоциация по сходству или по аналогии, используемые в переносном значении с целью усилить образность языка, художественную выразительность речи. В лингвистике – перенесение свойств одного предмета или явления на другой по принципу их сходства, скрытое сравнение. В искусстве – метафора – это образное выражение понятия или ситуации в переносном смысле. Она всегда прямо или косвенно соотнесена с действительным миром, углубляет понимание реальности и ее свойства. Она может быть не только названа, но и изображена (Ю.Н. Караулов, 1997), в частности, средствами двигательной пластики.



Термин "метафора" является одним из самых употребляемых в современных телесно-ориентированных научных парадигмах и вместе с тем одним из самых неопределенных.

С филологической точки зрения, "метафора – вид тропа (словесно-го выражения, оборота), перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту... Метафора – это скрытое сравнение". "Сравнение – ...образное словесное выражение, в котором изображаемое явление уподобляется другому по какому-либо общему для них признаку с целью выявить в объекте сравнения новые, важные свойства". Относится при этом метафора к категории тропов, определяемых как "преобразования единиц языка, заключающиеся в переносе традиционного наименования в иную предметную плоскость" (Э. Гуссерль, 1999).

С точки зрения этимологической, слово "метафора" можно разбить на две части: мета (имеет два значения: после, над, через, за, пере; совместно, сообща; и фора (движение).

Иными словами: метафора как-то связана с объединением, но это объединение совершенно отличается от механической суммы, сложения, тут нечто большее – взаимовлияние, взаимосвязь элементов, в результате каждый элемент получает новые свойства.

Философ Ортега-и-Гассет в своей статье "Две главные метафоры" весьма лаконичен: "...метафора – это перенесение имени". И далее: "Она (метафора) исходит из полного – и, как известно, мнимого – тождества между конкретными предметами, чтобы вычленишь из него лишь то, что установлено неоспоримо". И в качестве вывода: "Понять же всеобщую связь между объектом и субъектом, иначе говоря, способность разумения, можно только сравнив ее с другой формой связи, частичной. Результатом сравнения и будет метафора".

С социологической точки зрения метафора трактуется несколько иначе: "...метафора – это информационный канал, связывающий два отделенных друг от друга мира". Легко заметить, что это определение метафоры само по себе является метафорой. Кроме того, значимый смысл такое определение приобретает именно в контексте нашего исследования. Метафора в таком понимании приобретает функцию транслятора языков. Если вспомнить знаменитые круги Л. Эйлера, то телесно-двигательную метафору в социологическом понимании можно рассматривать либо как зону пересечения кругов, один из которых

является обозначением внутреннего мира ребенка с нарушением интеллекта, а другой – мира внешнего, либо как построение изначально не существующей связи между кругами.

Как следует из приведенных определений, любое определение метафоры само по себе является метафорой. В зону научной релевантности (согласованности) попадают смыслы слов "сходство", "сравнение", "подобие". Исходя из этого, в качестве исходной версии понимания сути метафорического двигательного действия может рассматриваться разновидность двигательного действия, связанного с привнесением в него свойств пространственного перемещения иного явления (объекта) по принципу сходства в каком-либо отношении или по принципу контраста. Однако такое определение, существенно упрощает суть метафорического двигательного действия, редуцируя его до имитационного упражнения, которое широко используется в практике адаптивной физической культуры.

Также как саму метафору нельзя свести к простому сравнению или аналогии, также и метафорическое действие нельзя свести к более простой телесно-двигательной конструкции, например, двигательному повторению, двигательному подражанию или двигательному пародированию.

Проблема взаимосвязи метафоры и сравнения детально изучалась А. Ортони (А. Ortony, 1979). Он искал ответ на вопрос, связанный с пониманием (и порождением) метафоры: каким образом новый смысл рождается из несопоставимых на первый взгляд частей? Этот вопрос, как он заявляет, имеет самое непосредственное отношение к трем важным понятиям, а именно – к понятиям интеграции, отношения и сходства. Сходство включается сюда, потому что оба члена метафоры имеют общие свойства. Отношение связано с метафорой, так как в метафоре могут участвовать общие отношения, а также, поскольку оно связано с интеграцией. Интеграция важна, поскольку в метафоре возникает нечто новое, предположительно в результате интегрирования определенных аспектов ее составляющих. Самым важным из этих трех понятий он считает понятие сходства, поэтому в основном он рассматривает роль сходства в метафоре, и особенно – в уподоблении. Интеграция, по-видимому, заслуживает более подробного анализа, чем тот, который требует общий контекст данного исследования.

Для ответа на поставленный вопрос, во-первых, А. Ортони дифференцирует сравнения на буквальные и небукральные. Во-вторых, ме-



тафору он рассматривает в качестве небуквального сравнения. Далее в качестве примера он рассуждает о следующем. Мы можем сказать, что любовь "в некотором смысле" похожа на сумасшествие (в метафоре "любовь – это сумасшествие"), тогда почему бы нам не сказать, что она похожа на яблоко, мороженое, светофор, комплексное число, правосудие или на все что угодно, пришедшее на ум, также "в некотором смысле". Другими словами, все похоже на все "в некотором смысле". Для того чтобы проверить процент схожих существенных качеств между объектами буквальных и небуквальных сравнений, он провел эксперимент, который показал, что объекты в небуквальных сравнениях (например, "энциклопедии похожи на золотые прииски") имеют общим только лишь один процент существенных свойств, в то время как этот процент возрастает до 25 в случае буквальных сравнений (например "энциклопедии похожи на словари"). Этот эксперимент позволил Ортони сделать заключение, что "понятия из уподоблений практически не имеют общих существенных черт, в то время как понятия в буквальных сравнениях имеют много существенных черт. Вывод, который следует извлечь из этого, заключается в том, что если кто-нибудь, утверждая сходность двух вещей, будет иметь в виду наличие у них множества общих существенных свойств, то результаты исследований ясно показывают, что уподобления, или, по крайней мере, понятия, употребляющиеся в метафорах, на самом деле не являются схожими, в противоположность понятиям буквальных сравнений".

Аппроксимируя эти выводы на телесно-пластическую реальность, можно с уверенностью утверждать, что телесно-пластическая метафора слабо коррелирует с традиционными для теории адаптивной физической культуры имитационными упражнениями, двигательными подражаниями, двигательными пародиями и т.п., ориентированными на воспроизведение "холодным разумом" ребенка конкретно-предметных двигательных стереотипов. Хотя двигательные уподобления и телесно-пластические метафоры обычно продуцируются так же, как телесно-двигательные подражания, между ними остаются существенные различия. Эти различия связаны с их функциями и использованием их как средств невербального общения.

Эмоциональный отклик формируют не те детали, которые, как правило, становятся объектом двигательного подражания, но те внутренние целостные структуры метафорического двигательного действия, которые помогают воспроизвести образ возможно даже не данный в



опыте. Таким образом, метафорическое двигательное действие – это есть не столько установление отношения двигательного сходства, сколько реализация его образной выразительности. Если в конкретно-предметной телесно-двигательной активности образность это имманентное, атрибутивное и не основное свойство самой активности, то в метафорической телесно-двигательной пластичности образность ("яркость", "красочность") это ее субстанциональное (основное, существенное) качество и результат. Образность такой активности субъекта ориентирована на процесс чувственного постижения, опредмечивания субъект-субъектных отношений. Выразительность ("экспрессивность", от лат. *expression* – выражение; эмоциональность) метафорической телесно-двигательной пластичности мотивирована возможностью чувственного (эмоционального) постижения субъектом иной реальности. Умение человека продуцировать образные и выразительные двигательные фрагменты обычно называют двигательной артистичностью. Отметим, что непринужденная естественная (инфантильная) двигательная артистичность, не деформированная окультуренным сознанием, свойственна практически всем детям с неосложненными формами нарушения интеллекта.

Интуитивное чувство сходства играет огромную роль в практическом мышлении любого ребенка, определяющем его двигательную активность, и оно не может не отразиться в повседневных двигательных действиях. В этом заключен неизбежный и неиссякаемый источник обыденной детской телесно-пластической метафоричности.

Как обосновано выше, в жизни ребенка с нарушением интеллекта образное управление двигательными действиями особенно существенно. Он не испытывает никаких затруднений при переносе свойств известной ему реальности на телесно-двигательную метафоричность (например, твердый шаг, мягкая поступь, тонкое движение). Он также способен улавливать общность между конкретными и абстрактными движениями (например, бег на месте, прыжки через костер).

Поскольку первой сферой опыта ребенка с нарушением интеллекта является собственное тело, в его психике присутствуют образно-схематические понятия, которые осознаются как некоторые понятные и хорошо знакомые структуры, исходя из телесного опыта. Затем они применяются к абстрактным понятиям. Называние таких абстрактных сфер и происходит при помощи телесно-пластической метафоры, которая играет роль отсылки к знакомому, всем известному: рукой подать (недалеко), не видеть дальше своего носа (не обладать прозорливостью).

Поскольку человеческое тело имеет пол, то ряд языковых выражений также играет роль отсылки к известному для названия сущностей, непосредственно с полом не связанных. В ряде случаев метафорически употребляются и слова, относящиеся к стереотипным представлениям о мужских и женских качествах и образцах телесно-двигательного поведения (Иван, что ты идешь, как девочка). В этом случае речь идет о гендерной телесно-пластической метафоре.

Употребление метафоры в качестве номинации актуализирует в сознании ребенка с нарушением интеллекта два класса объектов – тот, с которым сравнивают, и тот, который сравнивают. Базой сравнения является в этом случае некоторая общая черта сравниваемых объектов.

Механизм метафоризации обнаруживает закономерности, обусловленные действием принципа антропоморфизма, то есть культурного и телесного опыта человека:

1) база сравнения метафоры отсылает ребенка к реальным двигательным актам, свойства которых также начинают приписывать реальностям иной природы;

2) образность метафоры позволяет использовать ее в применении к объектам разного рода, не связанным непосредственно с движениями или двигательными актами.

Телесно-пластическая метафора исключительно важна для ребенка с нарушением интеллекта. Как было показано выше, у такого ребенка доминирует так называемый неассоциативный тип мыслительных действий – "мышление без предметно организованных ориентиров". Ведущим является образ ситуации "здесь и сейчас" (отражательное знание), а не образ "потребного будущего", в котором должны быть представлены проектные и регуляторные функции (программно-операторные механизмы, предметно-орудийные знания). Именно воспринимаемая (эмоционально переживаемая) ситуация определяет поведение ребенка. Возникают неосознаваемые тенденции к повторению телесного переживания или стремление его избежать (интенция избегания неудачи).

При этом ребенок с нарушением интеллекта оказывает на себя преимущественно релаксирующее, сомато-вегетативное, а не мобилизующее воздействие. С помощью способов так называемого "перцептивно-моторного понимания" движений необходимо научить такого ребенка удерживать внимание на собственном теле и на предмете (целевой задаче) двигательных действий; на что и как смотреть; что

увидеть и почувствовать; выработать операционные "смысловые ключи", развивающие "логическую наглядность", "образную логику", "визуально-двигательное" мышление. Важно подчеркнуть, что перцептивные способности (наблюдать, узнавать, воспринимать объекты) не могут развиваться вне конкретных задач преобразования, планирования, управления своими действиями. Педагог должен помочь сформировать у ребенка (субъекта деятельности) перцептивно-познавательные и конструктивно двигательные установки сознания. Субъект деятельности должен все делать сам, но ему важно помочь реализовать себя в действиях. Так закладываются основы совершенствования направленности сознания (внимания) на тот или иной предмет – способы фокусирования сканирования объекта), механизмы "заглядывания в предстоящее" (Н.А. Бернштейн), создания ментально-двигательных образов. Определяются направления и "точки роста" ребенка. В дальнейшем на основе психомоторной схемы тела, механизмов принятия решений и целенаправленных движений – можно совершенствовать "телесно-эстетическую культуру" человека, его "телесное Эго", "психосоматический модус (эксплицит и representation – средства экспрессии и самовыражения через артпластику движений)" (С.В. Дмитриев, 2007, С. 8).

Метафорическое двигательное действие фактически предполагает актуализацию экспрессивной (эмоциональной) функции метафоры. Поэтому все типы телесно-двигательного подражания имеют тенденцию "пластилизировать" действие, но при прямом подражании эта пластилизация "пружинит" (она упругая). Телесно-пластическая метафора "размягает" двигательное действие, расширяет пределы его эластичности. Иными словами, телесно-пластическая метафоричность живет и длится даже после того, когда движение закончилось.

Таким образом, мы приходим к убеждению в продуктивности предлагаемого нами методического направления телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, которое можно обозначить термином – "метафорическая телесно-двигательная пластика". Это методическое направление предполагает организацию такой двигательной активности ребенка, которая связана с беспредметным небуквальным образным уподоблением какой-либо реальности, интуитивно и эмоционально постигаемой ребенком.

Совокупность основных, предлагаемых нами методических направлений телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта представлена на рисунке 2.3.



Рисунок 2.3 – Основные методические направления телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта

Учитывая развитую эмоциональную отзывчивость (восприимчивость) ребенка с нарушением интеллекта, в качестве системообразующего фактора формирования телесно-чувственной мотивации и такого ребенка следует рассматривать наличие континуального (непрерывного) позитивного эмоционального фона его двигательной активности.

С.В. Дмитриев (2007) отмечает, что "физические и психосоматические недостатки, как правило, сближают людей, ориентируют их на коммуникативный "контакт глазами", эмоционально-экспрессивную такесику (прикосновение к собеседнику), на поиск и достижение взаимного понимания. Важную роль при этом играют факторы создания педагогом лично-ориентированного поля взаимодействия (коррекционно-обучающей и развивающей среды), психолого-педагогической поддержки и помощи, способы экспрессивно-двигательной адаптации и готовности к доверительному общению. Педагог на занятиях физического воспитания должен постоянно обеспечивать реализацию принципа конформного общения – *Dixi et animam levavi* (лат. – "сказал", "ответил", "высказался" и "облегчил тем душу)" (С. 6). Весьма важно, чтобы ребенок с нарушением интеллекта не просто "реаги-

ровал" на ситуацию, сколько "эмоционально вовлекался в ситуацию", ставящую его перед необходимостью "смыслового взвешивания барьеров", поиска не только путей и средств интеллектуальной компенсации, но и раздвигающих границы личностного самосовершенствования.

Таким образом, в контексте выделенной проблемы исследования функциональность интеллекта ребенка, в плане его физического развития, проявляется в продуцировании адекватной условиям мотивационной основы двигательных действий, определяющей общую успешность решения новых для него двигательных задач и адаптации к новым условиям двигательной деятельности. Учитывая недостаточную функциональность рационально-двигательной мотивации ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, а также доминирование в его психике "языка" моторных программ, проявляющихся в развитой телесно-двигательной образности, ассоциативности, метафоричности, высокой сензитивности к рефлексии, имплицитному двигательному научению и исключительной его двигательной аффективности, в качестве теоретически эффективных методических направлений телесно-ориентированного физического воспитания такого ребенка следует рассматривать: телесно-образную сенсорно-кроссмодальную двигательную имитацию; ассоциативную телесно-двигательную рефлексивную; метафорическую телесно-двигательную пластику.

## 2.2. ЭТАПЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ОСНОВЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАЖНЕНИЯ

---

Выделяя основные этапы в целостном процессе адаптивного телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, мы исходили из того, что эта дифференциация должна опираться на ведущие тенденции и закономерности развития своеобразно мотивированного ребенка, а не на программу, в соответствии с которой следует его "муштровать" ("давать знания", "научать", "закреплять"). Как обосновано выше, для такого ребенка необходима реализация специального телесно-ориентированного процесса физического воспитания, связанного с "освоением" двигательных действий



(двигательное действие становится "своим") и "осмыслением" (двигательному действию придается чувственный смысл) – это на сегодня, как нам представляется, единственный способ организации автономной двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта. Опираясь на доказанную в подразделе 1.1 позицию о том, что развитие ребенка с нарушением интеллекта подчиняется тем же закономерностям, которые характерны для обычного ребенка, можно утверждать, что выделение основных этапов телесно-ориентированного физического воспитания ребенка может быть осуществлено на основе анализа этапности физического развития обычного ребенка.

Исходя из этого, в основу возможности выделения основных этапов телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта мы положили известное различие автономной, внешне организованной (гетерономной) и естественной ("неорганизованной", аномной) активности обычного ребенка. Между этими формами активности имеется не только чисто мотивационное, но временное взаимоотношение. Человек рождается в стадии естественного "беззакония" (аномии) для того, чтобы осуществить в себе идеал самозаконности. При этом он необходимо проходит ступень чужезаконности (внешней организации, гетерономии).

Если мы возьмем человечество в целом, отмечает известный педагог-философ С.И. Гессен (1923), то увидим, что "первоначально чисто биологическое существование, подчиненное исключительно естественным законам природы, постепенно сменяется жизнью в гражданском обществе (культурой), в которой человек подчиняется не только законам своего биологического бытия, но и законам должного, как они формулируются и предписываются ему извне некоей властью, господство которой существенно отличается от господства чисто естественных сил. Законы должного первоначально чисто стихийно вырастают из окружающей обстановки; они представляются человечеству установленными не им самим, а божественной волей, которая установила их от века одновременно с законами природы, не испрашивая на то согласия людей, как некая чужая и высшая сила: до того ярко выступает первоначально гетерономный характер должного, подчиняющего себе человечество наряду с естественной необходимостью законов природы. С течением истории этот чужезаконный характер должного отмирает: человечество начинает все более и более сознать себя своим собственным законодателем" [20, С. 88].

"Законы должного принимают все более и более автономный характер в том смысле, что человечество само себе их устанавливает, в тех или иных формах принимая сознательное участие в их формулировании; точно так же взгляд на должное, как на установленный высшей силой порядок, сменяется взглядом на него как на чисто человеческое установление, основанное или на произволе сильнейших или на сознании его объективной разумности. Постольку можно действительно сказать, что человечество в общем проходит три стадии развития: аномии, гетерономии и автономии" (там же, С. 89).

В целом признается, что дошкольный период развития – это период преимущественно естественного слабо упорядоченного, не организованного (аномного) личностного развития как обычного ребенка, так и ребенка с нарушением интеллекта. В отношении освоения физического пространства движением – это преимущественно внешне организованный период их развития.

Естественная моторная подвижность характерна лишь для периодов младенчества и раннего детства. В ее основе лежат импульсивные, случайные двигательные действия. Поэтому она малопродуктивна. Уровень естественной моторной подвижности связан преимущественно с интеграцией сенсомоторных систем движений. Движения ребенка еще не являются предметно-операционными системами движений. Объекты не отделены от движений ребенка – так называемое "потребностное состояние" (некое исходное "напряженное" состояние ребенка) еще не "опредметилось", не "нашло" своего предмета. Поведения в собственном смысле слова еще нет (отсутствуют ориентировочная, контрольная и исполнительная функции). С.В. Дмитриев (2006) обращает внимание на то, что физиологические механизмы нервной системы и других органов определяют только готовность сформировать любую деятельность, но не дают готовых способов деятельности (функционально-генетические механизмы принципиально непредметны). Механизмы управления двигательными действиями возникают как особый вид именно предметной деятельности. Формируется система ориентировок, соответствующая свойствам объекта.

"К началу "стартового развития" предметно-поведенческих функций наблюдается "подавление броуновского движения" – неупорядоченной моторно-механической активности телесно-двигательных органов. В этот период пока еще "непроизвольной произвольности" ребенка скрыты ростки "предметной" и "орудийной" организации



поведенческих актов. Как правило, сенсорика опережает моторику" (там же).

Отметим, что в этот период "движениями управляет не цель, а "ситуационное отражение" предметной среды. Здесь имеет место органическая норма, формирующая поведение ребенка на основе образов наличных предметов и ситуаций, а не будущих результатов. Важнейшим биологическим результатом данного уровня организации поведения является свойство научаемости, т.е. способности функциональных систем организма модифицировать "живые движения" за счет расширения психомоторных координации" (С.В. Дмитриев, 2006, С, 56).

Первичные инфантильные двигательные действия не оформлены более или менее отдаленной целью. Отдельные двигательные акты – это фактически кинезиологическая речь, которая является первичным языком общения ребенка с окружающим его миром вещей. Здесь нет слов, но есть пространственно-временные изменения. Осваивая язык движений, ребенок научается оперировать вещами и пространством, в котором они находятся. Это создает условия для последующего замещения в сознании ребенка вещей их именами. Сенсомоторный акт, сам по себе, не имеет замысла, но его результат имеет значение для ребенка. Не столько цель, сколько результат является неотъемлемой частью аномной моторной креативности. Этот результат как средство общения входит в структуру кинезиологического языка. Образно говоря, аномное ("неорганизованное") движение подобно пальцу, указывающему на предмет. Нечеткие и неотчетливые по своему замыслу движения создают предпосылки для становления лишь мало продуктивной формы мышления – чувственного сознания.

По мнению А.Н. Леонтьева психическое отражение ребенка раннего детства в начале периода еще долго остается отражением связей отдельных свойств, отражением "элементарно-сенсорным". Благодаря усложнению внешних условий жизни (прямохождение, восприятие, речь), у ребенка происходит интенсивное созревание анатомо-физиологического субстрата – мозга. Ребенок становится способным выделять воздействия со стороны предмета двигательной деятельности и воздействия со стороны условий протекания этой деятельности, в которых предмет дан. Деятельность ребенка с нарушением интеллекта, так же как и обычного ребенка, становится сложной координированной деятельностью, одновременно направленной на: 1) реализацию результата (цель) деятельности и реализацию предмета потребности



(мотива); 2) выделение содержания двигательной деятельности, связанной с условиями ее осуществления. Новыми комплексами двигательных действий или способами владения пространством становятся: ходьба, самостраховка от падений, поворот в ходьбе, остановка и стояние (стоянием завершается овладение ходьбой).

Отражение реальности на этом этапе реализуется как у обычного ребенка, так и у ребенка с нарушением интеллекта на основе интуиции и постижения. По мере взросления в результате двигательного взаимодействия ребенка с окружающими его объектами в сознании ребенка образуются примитивные образы своих двигательных возможностей. Эти образы могут быть определены как максимально обобщенное представление о возможных результатах совокупности частных моторных актов (о двигательном действии), связях между ними. Представление о двигательном действии отображает ("вбирает в себя") основные, наиболее важные свойства и качества различных форм двигательного "овладения пространством", а также о его функциональном потенциале. Основным отличием представления о двигательном действии от других обобщенных представлений является внешняя форма его проявления. В качестве наиболее яркого проявления этого представления в младшем дошкольном возрасте выступает подвижная игра.

Двигательных действий несравненно больше, чем форм движений, которыми владеет ребенок. При этом на основе одних и тех же двигательных актов, доступных ребенку, может быть продуцировано бесконечное количество совершенно различных и ранее неизвестных двигательных действий.

Уже в младшем дошкольном возрасте на основе неорганизованной подвижности ребенок с нарушением интеллекта, так же как и обычный ребенок, научается оперировать доступными для него движениями. При всем многообразии возможных движений, ребенок ими уверенно оперирует. Основой уверенности является, так называемая, "зона согласованности" двигательной активности детей этого возраста. Зоны согласованности – есть продукт моторной солидарности актуального для ребенка социума. Становление зон моторной согласованности обеспечивают соучастное, как правило, игровое дифференцирование движений или согласованное овладение пространством. Наряду с этим каждый ребенок усваивает и переживает моторное событие на фоне уникального индивидуального двигательного опыта. Этот опыт опре-



деляет в конечном итоге вариации интерпретаций двигательных действий субъектов взаимодействия. Поэтому "язык тела" занимает крайнее положение на той шкале общения, в центре которой находится обыденный язык, а на другом конце – "язык знаний".

Предметная деятельность ребенка, показывает Д.Б. Эльконин, наполняется действиями, как "...исторически сложившиеся, закреплённые за определенными предметами общественные способы их употребления" (Д.Б. Эльконин, С. 158). Ребенок усваивает в первую очередь схему действия с вещью, а затем прилаживает отдельные операции к физической форме вещи и условиям осуществления действий с нею. Таким образом, предметное действие для ребенка выступает в двух планах: 1) в плане общей схемы своих действий, обладающих общественным значением и 2) в операционально-техническом плане действия, где проявляются его движения. Это, по мнению Д.Б. Эльконина, расщепляет деятельность ребенка на: практически утилитарную, двигательную, где осваиваются операции, и на деятельность со значением вещей. Из второй деятельности Д.Б. Эльконин выводит происхождение предметной игры ребенка раннего детства. Отделившись от предметного действия, деятельность со значением вещей приобретает свою собственную логику развития в игре ребенка. Д.Б. Эльконин указывает, что вовлекая в сферу своего действия все большее количество вещей, ребенок начинает обобщать свойства и способы действий, переносить обобщения на все более широкий круг условий осуществления действий и двигательных в том числе. В этом переносе ребенок осуществляет два типа замещения вещей и условий: 1) перенос действия с вещью в новые условия и 2) перенос действия вещь-заместителем. В обоих случаях происходит обобщение действий-движений и отделение схемы действий-движений от предмета вещи. Ребенок "дополняет" недостающую вещь в ситуации действия, расширяя этим двигательную деятельность.

С началом школьного физического воспитания инициируются пролонгированная на многие годы искусственная реконструкция двигательной активности человека на основе физического упражнения. Основная позитивная функция физического упражнения ориентирована на воспроизводство культурно-двигательной рациональности (двигательных умений и навыков), упорядочение двигательной деятельности человека. На основе физического упражнения происходит приобщение развивающегося человека к абсолютным двигательным



истинам через идеализированные телесные движения и двигательные действия.

Сложившаяся практика начального школьного физического образования ребенка с нарушением интеллекта, также как и обычного ребенка, осуществляется на основе регламентированного программой комплекса физических упражнений, моторные единицы которого однозначны и понятны учителю физической культуры, но не всегда доступны для понимания самим ребенком. В связи с этим моторное содержание, стоящее за коррекционным смысло-ориентированным физическим упражнением, оказывается изначально ограниченным. "Язык" коррекционного физического упражнения для ребенка с нарушением интеллекта монологичен.

Коррекционное физическое упражнение не допускает двигательной вариативности, неопределенности. Отступление ребенка от насаждаемых норм, как правило, раздражает догматично настроенного учителя физической культуры. Реальность собственного двигательного опыта наделяется учителем статусом подлинности (истинности).

Таким образом, трансформация естественной двигательной подвижности ребенка с нарушением интеллекта в его автономную двигательную активность необходимо требует организации следующих этапов телесно-ориентированного физического воспитания: этап ситуативно-двигательной активности; этап предметно-двигательной активности; этап внешне организованной символической двигательной активности; этап автономной двигательной активности.

### 2.3. МЕТОДЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

В подразделе 2.1 выделены основные методические направления формирования рационально-двигательной мотивации в процессе смысло-ориентированного физического воспитания обычного ребенка и формирования телесно-чувственной мотивации в процессе специально организованного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта (см. рисунки 2.1 и 2.3, соответственно). Для упрощения понимания специфики методов реализации последних, напомним

известные в общей теории физического воспитания и в теории адаптивной физической культуры методы смысло-ориентированного физического воспитания ребенка младшего школьного возраста (см. рис. 2.4).

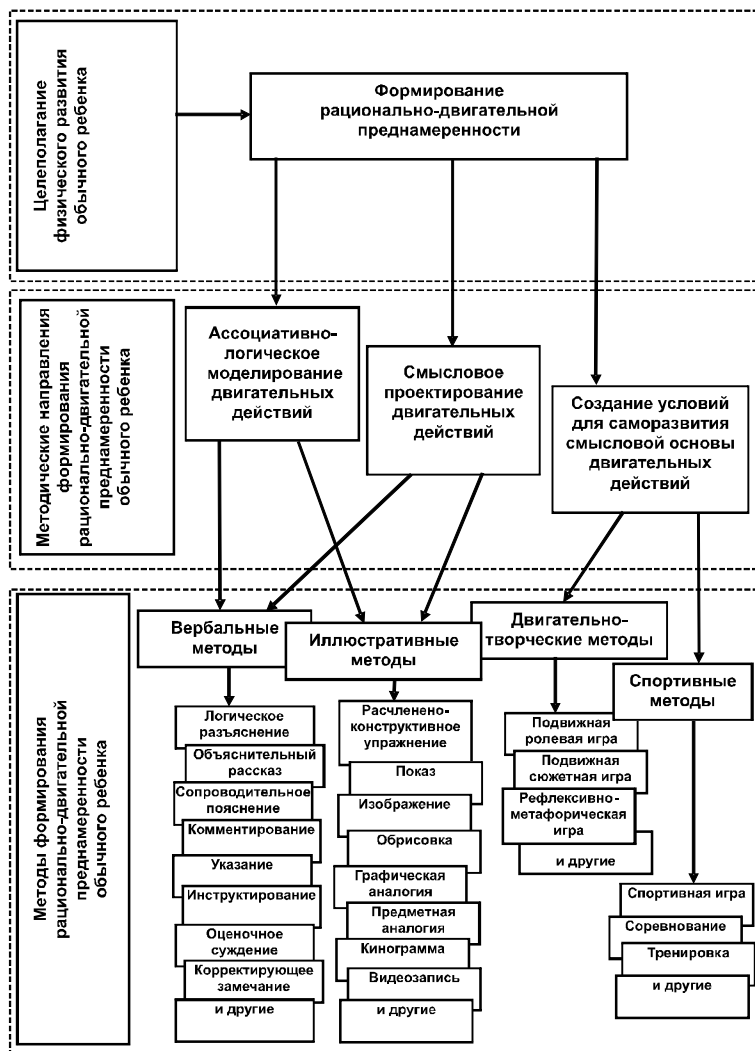


Рисунок 2.4 – Средства смысло-ориентированного физического воспитания обычного ребенка

Как показано выше, основными методическими направлениями решения этой проблемы являются: ассоциативно-логическое моделирование двигательных действий, смысловое проектирование двигательных действий и создание условий саморазвития смысловой основы двигательных действий.

Рассмотрим известные методы физической культуры, реализующие эти методические направления. Отметим, что педагогический метод в контексте данного исследования, – это разработанная с учетом педагогических закономерностей совокупность действий учителя физической культуры, целенаправленное применение которой позволяет организовать определенным способом двигательную активность своеобразного ребенка, обеспечивающую формирование рациональной мотивации его двигательной активности.

Учитывая возраст ребенка основным методическим направлением является, безусловно, ассоциативно-логическое моделирование двигательных действий. Это методическое направление в педагогической практике, как правило, реализуется посредством вербального и иллюстративного методов (Л.П. Матвеев, 1991).

Наиболее продуктивными методическими приемами реализации вербального метода являются логическое разъяснение, объяснительный рассказ, сопроводительное пояснение, комментирование, указание, инструктирование, оценочное суждение, корректирующее замечание, взаиморазъяснение и др.) (Т.Ю. Куцевич, 2003; Л.П. Матвеев, 1991 и др.)

К методическим приемам, реализующим потенциал иллюстративного метода, следует отнести расчленено-конструктивное упражнение, показ, изображение, демонстрацию, обрисовку, графическую и предметную аналогию, кинограмму, циклограмму, видеозапись упражнения и др.

Более сложное, но эффективное методическое направление смысло-ориентированного физического воспитания – смысловое проектирование двигательных действий, оно рассчитано на глубокое понимание ребенком логического смысла двигательного действия (его общей смысловой основы), исходящий из понимания сути решаемой двигательной задачи.

Это методическое направление реализуется на основе характерных для моделирования методов и методических приемов, однако, предполагает более менее строгую их технологизацию.

Третье методическое направление (создание условий саморазвития смысловой основы двигательных действий) индуцирует двигательную креативность (созидательность) ребенка, развивает его ментально-двигательный опыт, расширяет его телесное самосознание, телесный опыт. Основными формами реализации этого направления являются двигательное творчество и спортизация процесса физического воспитания ребенка. В качестве эффективных методических приемов развития творческой активности ребенка обычно рассматриваются подвижные ролевые, сюжетные, рефлексивно-метафорические, спортивные игры, соревнование, тренировка (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, 2003; Ю.С. Герасимова, 2009; А.А. Гермонова, 1999; С.Ю. Максимова, 2002; В.М. Немеровский, 2000; Е.Е. Олейникова, 2007; Е.П. Прописнова, 2003; Н.А. Фомина, 2004 и др.).

Очевидно, в силу представленных выше оснований реализация этих педагогических методов, форм и методических приемов оказывается недостаточно эффективной в процессе физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта.

В отличие от любого общепедагогического процесса, при котором физическое воспитание ребенка включает систему направленных воздействий на его сознание и двигательную активность (поведение), физическое воспитание ребенка с нарушением интеллекта имеет свою специфику. Она связана с минимальным воздействием на сознание и системным направленным воздействием на естественные свойства организма ребенка на основе адекватной двигательной деятельности, включающей адаптированные к возможностям ребенка физические упражнения.

Поиск средств реализации выделенных нами методических направлений, очевидно, должен учитывать не только своеобразие ребенка (инертность психических процессов, слабое взаимодействие сенсорных функций), но и опираться на уже сформированные у ребенка в раннем детстве компенсаторные способности, к которым (как обосновано в подразделе 3.1) следует отнести образный, ассоциативный, метафорический и эмоциональный разновидности интеллекта.

Как обосновано выше (см. подраздел 3.1), методы, также как и сами методические направления телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта, по своей сути, должны быть способами имплицитного (неявного) моторно-двигательного научения ребенка. Учитывая приведенные выше особенности

имплицитного моторно-двигательного научения, едва ли можно выделить конкретную методическую реализацию того или иного методического направления. Любой метод имплицитного научения, очевидно, будет активировать одновременно все составляющие практического интеллекта ребенка. В связи с этим речь идет лишь об акцентировании той или иной составляющей.

Выделяя методы телесно-ориентированного физического воспитания, напомним, что в силу дефицита взаимодействия сенсомоторных функций наибольшие затруднения для ребенка с нарушением интеллекта связаны случаи, когда решение задачи требует перехода к различным языкам ее описания. В контексте данного исследования простейшим примером такой ситуации является планирование и осуществление предметного двигательного действия, когда ситуация его выполнения описывается на языке акустических или зрительных образов (звуков, слов, жестов учителя и т.д.), а состояние двигательного аппарата, свидетельствующее о возможности/невозможности его осуществления, – на языке мышечных ощущений. "Сопоставление ситуаций оказывается возможным, только тогда, когда они выражены на одном языке, на языке моторных программ" (В.П. Зинченко, 2005). Исходя из этого, в качестве основных методов образной сенсорно-кроссмодальной имитации следует выделить реверсивное акустико-двигательное реагирование, зеркально-визуальное двигательное реагирование, кроссмодальное сенсорно-двигательное имитирование, образное имитационное движение, образная имитационная подвижная игра, имитация движений другого, имитация своих двигательных стереотипов (см. рис. 2.5).

Результатом реализации этих методов является научение ребенка выполнению элементарных сенсомоторных практических интеллектуальных операций, запускаемых определенными сенсорными стимулами. Эти стимулы, несмотря на их первосигнальную сущность, можно отнести к интеллектуальным объектам (по Л. Жане).

Интеллектуальный объект представляет собой материальный предмет (процесс), разные части которого в результате деятельности приобретают значение сигналов для различных интеллектуальных актов, а сам предмет в своей целостности вызывает операцию иную, нежели его части. "Истинные интеллектуальные объекты, – пишет Л. Жане, – являются внешними по отношению к организму и формируются в результате телесных действий, направленных на внешнее" (L. Janet, 1936).

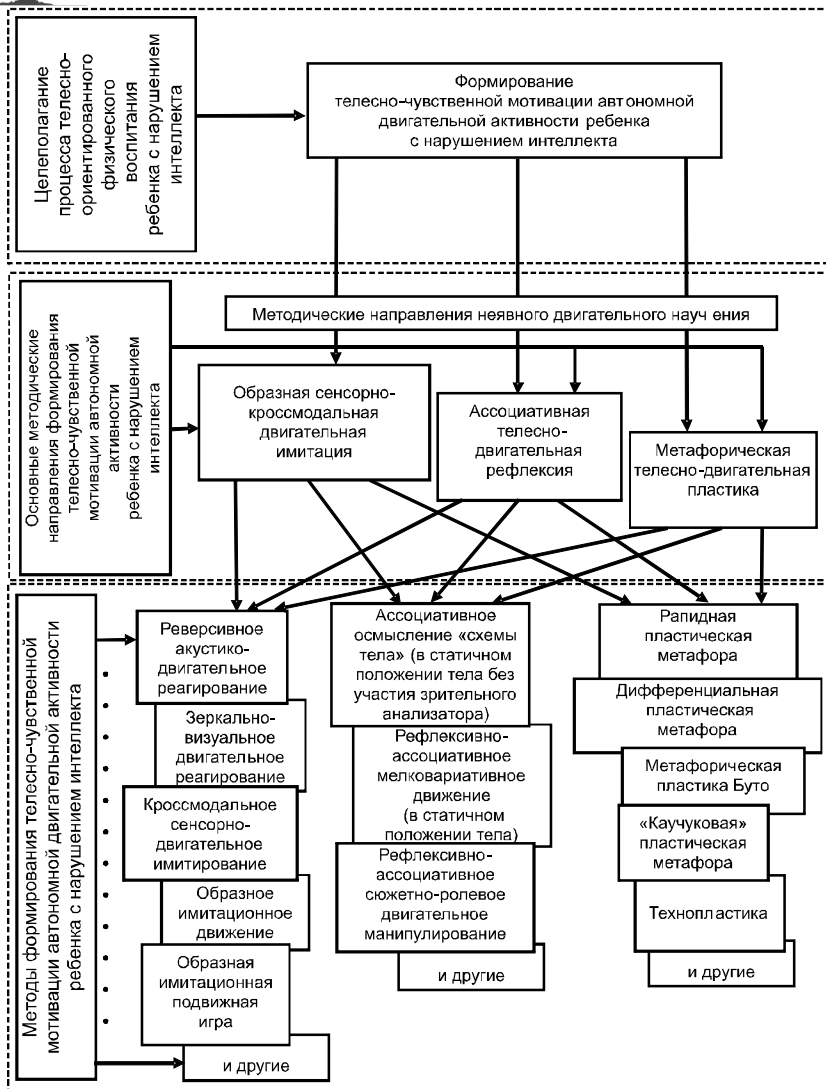


Рисунок 2.5 – Средства телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта

Интеллектуальные операции, концентрирующиеся вокруг интеллектуальных объектов, образуют определенные системы, которые харак-



теризуются тем, что каждая из входящих в них операций имеет обратную ей. Формирование таких систем предполагает наличие у ребенка операций различения отдельных объектов (сигналов), которые запускают конкретное двигательное действие.

Далее у ребенка с нарушением интеллекта должны быть образованы связи между интеллектуальными объектами и комплексами последовательностей прямых и обратных действий. Наконец, ребенок должен овладеть операцией "перемещения" (переключения) последовательностей двигательных действий.

Овладение простыми формами сенсомоторных операций и формирование элементарных комплексов последовательности двигательных действий делает возможным приобретение более сложных двигательных навыков, образующихся путем комбинирования уже имеющихся.

"Двигательное действие всегда содержит интеллектуальный компонент. Так, казалось бы, такое простое двигательное действие как прыжок, формирует у ребенка представление о длине, высоте, продолжительности. В дальнейшем ребенок получает возможность оперировать этими представлениями в своем сознании. Полностью сформировавшись, интеллектуальные двигательные операции могут постепенно утратить характер наблюдаемых извне действий и приобрести свойство умственных. В этом видоизменении интеллектуальных операций ведущую роль играет овладение ребенком речью, которое подготавливается на стадии элементарного интеллекта. Все операции, которые ребенок выучился применять по отношению к двигательным актам, он может реализовать применительно к абстрактным понятиям. Овладев речью, ребенок приобретает способность говорить о своих действиях. Такие "проговариваемые" действия и образуют план собственной мысли" (там же).

Суть реверсивного акустико-двигательного и зеркально-визуального двигательного реагирования заключается в игровом понуждении ребенка к преодолению противоречия между зрительно-слуховыми стимулами и необходимыми действиями. Например, ребенок должен спокойно идти под звуки мажорной (быстрой) музыки и – бежать под звуки минорной (медленной) музыки. Приседать, когда учитель (ведущий) поднимает руки вверх, и подпрыгивать, когда учитель (ведущий) опускает руки.

Более сложным методом телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта является "Кроссмодаль-



ное сенсорно-двигательного имитирование". Предлагая этот метод, мы опираемся на еще более углубленную трактовку соотношения мышления, деятельности (двигательных действий) и окружающих условий представленную в диалектико-материалистической теории Анри Валлона (А. Валлон, 1956). Генетическая связь деятельности и мышления не означает, по мысли Валлона, что мышление человека развивается прямо и непосредственно из практического интеллекта, из сенсомоторных схем, обеспечивающих адаптацию индивида к физической среде. Влияния социальной среды определяют качественное отличие сенсомоторного практического интеллекта от умственной деятельности человека. Функцией сенсомоторного интеллекта является приспособление к физической среде, непосредственное удовлетворение потребностей организма. На этом уровне интеллектуальные практические действия направлены не только на познание свойств и качеств окружающих объектов, но и на получение полезного результата. Переключение интеллектуальной деятельности непосредственно на познание вещей стало возможным, согласно теории Валлона, лишь в результате включения нового фактора – социального окружения. Это последнее обуславливает появление у ребенка новой – имитирующей формы деятельности, которая имеет социальную природу. Вначале эта имитирующая или моделирующая деятельность вызывается лишь социальными образцами – действиями окружающих ребенка людей, но затем она переносится и на различные предметы. Согласно Валлону, эта специфическая форма деятельности, вызываемая социальным общением, является основным способом формирования у ребенка плана представления окружающего мира.

Следовательно, именно имитирующие двигательные действия является ключевым способом формирования действий умственных. Ведь эти последние суть представляемые, воображаемые действия. В их основе лежит деятельность ребенка, моделирующая действия других людей и затем переносимая на свои собственные. Так раскрывает Валлон переход внешних действий во внутренние и изначально социальную природу мышления ребенка.

Таким образом, можно утверждать, что на основе реализации методических приемов реверсивного акустического и зеркально-визуального двигательного реагирования формируется лишь эгоцентрическая (аутистическая), приспособительная (ассимиляционная) составляющая телесно-чувственной мотивации ребенка. Это важней-

шая промежуточная ступень становления "разумной" мотивации. Детская мысль, особенно в возрасте от трех до семи лет и является по преимуществу эгоцентрической. Она (словами Ж. Пиаже) "старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаемая, как таковая" (J. Piaget, 1923). Поэтому лишь метод кроссмодального сенсорно-двигательного имитирования ориентирует телесно-чувственную мотивацию ребенка с нарушением интеллекта на внешнее окружение.

Основными методическими приемами реализации этого метода являются кроссмодальные имитационные движения (физические упражнения) и имитационные игры.

Образное имитационное движение как метод формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта не предполагает двигательного "обезьянничания", скорее это двигательная стилизация, моделирование "поведения" окружающих людей, животных или иных объектов в той или иной заданной учителем или вымышленной ребенком ситуации. В контексте проблемы данного исследования цель такого движения не столько в том, чтобы добиться внешнего сходства в движении, сколько обратить внимание ребенка на его окружение.

Обычно под имитационной игрой понимается игра, содержанием которой является подражание движениям животных, птиц, они не имеют определенных правил и в значительной мере зависят от окружающей обстановки.

Образная имитационная подвижная игра как метод формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта внешне стоит также как имитационная игра с обычными детьми (например, "Лиса и куры", "Воробьи-попрыгунчики", "Охотники и утки" (В.Н. Курьсь, В.М. Баршай, В.Ф. Стрельченко, 2012, С. 64-75) или "Воробышки и кот", "Голуби и кот", "Кошки и собака" (В.Е. Гриженя, 2003, С. 136)), но имеет особенности. Здесь важно добиваться от детей не столько двигательного сходства с имитируемыми в игре объектами, сколько – фальсификации связей и отношений между ними.

Такие методы как имитация движений другого и имитация своих двигательных стереотипов неявно заставляют ребенка осмысливать нормативную двигательную пластику, сопоставлять себя с близким для него окружением.

В качестве наиболее продуктивных методов реализации второго методического направления (ассоциативная телесно-двигательная



рефлексия) мы рассматриваем ассоциативное осмысление "схемы тела"; рефлексивно-ассоциативное мелковариативное движение; рефлексивно-ассоциативное сюжетно-ролевое двигательное манипулирование (см. рис. 2.2, методические приемы см. приложение Б...Г).

Термином "схема тела" обычно обозначают систему представлений человека об обобщенной чувствительности собственного тела в покое и при движении, о пространственных координатах и взаимоотношениях отдельных частей тела.

Чувствительность всего тела, топографически распределенная по всему телу, составляет ту основу, тот исходный материал, из которого путем объединения формируются целостные функциональные блоки представлений о крупных его отделах и звеньях. Эти интегративные процессы завершаются у взрослого человека и представляют собой закодированное описание взаиморасположения частей тела, которые используются при выполнении автоматизированных стереотипных движений.

Базой для этих процессов служит анатомически закрепленная "карта тела", поэтому они составляют лишь основу статического образа тела. Для его формирования необходимо соотнести эту информацию с положением тела по отношению к силе земного притяжения и взаиморасположением функциональных блоков тела в системе трех пространственных плоскостей. Ассоциативное осмысление "схемы тела" предполагает нахождение ребенка в определенной позе (например, в позах "цапля", "ласточка", "орел") в течение, например, минуты с концентрацией внимания на проприоцептивных (мышечных) ощущениях возникающих в различных частях тела. Рефлексирование ощущений напряжения (расслабленности) того или иного участка тела (группы мышц) осуществляется, как правило, без участия зрительного анализатора (с закрытыми глазами). Нахождение в определенной позе с закрытыми глазами дает возможность ребенку в большей мере сосредоточиться на проприоцептивных ощущениях.

Осмысление "схемы тела" в определенном положении с открытыми или закрытыми глазами на жесткой, мягкой и качающейся поверхностях направлено на интеграцию модально-специфических факторов полностью неосознаваемого восприятия (зрение, слух, вестибулярный аппарат и т. д.) с двигательной системой.

Как показано выше, в силу специфики своего развития ребенок с нарушением интеллекта открывает "мир телесности", прежде всего, в

себе. Для него рефлексия – основной механизм ее познания. Она становится его основными предметом осознания и осмысления как единства интеллектуальных и аффективных процессов, вербально-двигательных связей. Осмысление своей телесности, значительно шире, чем ее осознание – оно требует не только вербальных операторов (слово, знак, текст), но и эстралингвистических операторов ("невербальных внутренних слов", по М.К. Мамардашвили – язык предметов и образов), в которых фиксируются неотрефлексированные значения и смыслы двигательного действия.

В основе осмысления ребенком с нарушением интеллекта собственной телесности лежит ассоциативное мышление. Мышление, базирующееся на неких связях между отдельными представлениями, когда одно из них влечет за собой появление другого. Такое мышление позволяет ребенку делать обобщение и абстрагироваться от предметности без какого-либо логического анализа. Ассоциация связывает телесное ощущение со сходными признаками других объектов: образами и символами, воспоминаниями, запахами, звуками и т.п.

Можно выделить четыре класса ассоциаций в осмыслении "схемы тела": по смежности во времени или пространстве (например, земля – ноги, небо – поднятые вверх руки);

– по сходству (подобию) (например, крылья – разведенные в стороны руки; топорик – сомкнутые ладони);

– по контрасту (противоположные по свойствам) (например, в положении сидя поворот головы в одну сторону, движении колен – в другую);

– причинно-следственные (например, холод в помещении – малая подвижность суставов).

Сила ассоциативных телесных ощущений в том, что они активируют такие уровни постижения, где помощь разума бессильна. Фантазия безгранична, потому что число телесно-ассоциативных ощущений безгранично.

В качестве примеров методических приемов и физических упражнений, реализующих метод ассоциативного осмысления "схемы тела" можно привести такие упражнения как "Формула покоя", "Разминка", "Шарики", "Мое тело", "Лучики", "Мокрая тряпка", "Муравей и дерево", "Соловей разбойник", "Бетман", "Ракета", "Топорик", "Дельтаплан", "Самолет", "Мороз", "Горячий песок", "Теннис" (см. приложение Б). (Отдельные фрагменты упражнений заимствованы у А. Сиротюк, 2006; В.Н. Никитин, 1999).



Метод "Рефлексивно-ассоциативное мелковариативное движение" в статичном положении тела без участия зрительного анализатора связан с включением в сферу телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта закономерностей равновесия и устойчивости тела, пространственной ориентации в гравитационном поле по отношению к опорной поверхности.

Вестибулярная система воспринимает незначительные перемещения всего тела вперед-назад, вправо-влево, вверх-вниз, а соответствующая информация поступает в теменные районы коры мозга, где происходит ее объединение с информацией от скелетно-мышечного аппарата и кожи. Туда же поступает импульсация от внутренних органов, которая также участвует в создании на бессознательном уровне статического образа тела. Целесообразно сочетание микродвижений с фазами дыхания, переключение "грудного" и "брюшного" типов дыхания. Таким образом, мелковариативное движение завершает формирование статического образа тела, который представляет собой систему внутримозговых связей, основанную на врожденных механизмах и усовершенствованную и уточненную в индивидуальной жизни.

Поддержание позы при мелковариативном движении требует от ребенка динамического перераспределения мышечного тонуса, микродвижений мышц. Основным условием становления телесно-чувственной мотивации при реализации этого метода является сосредоточенность внимания ребенка на мышечных ощущениях напряжения-расслабления отдельных мышц тела. Выполнению этого условия способствует чередование разнородных опорных сред: неровной и ровной, неустойчивой и устойчивой, упругой и податливой. В качестве опоры могут использоваться цилиндры, большие мячи, поролоновые, резиновые, деревянные модули, массажные коврики и др. Для привлечения внимания ребенка к мышцам верхнего плечевого пояса целесообразно использовать легкий "сигнальный груз" (например, картонную коробку, размещенную на голове).

Экспрессивная составляющая мелковариативного двигательного действия эффективно активируется вербальными или акустическими ассоциациями (ветер, метель, волна и т.п.).

В качестве примеров физических упражнений, реализующих метод "Рефлексивно-ассоциативное мелковариативное движение" можно привести такие упражнения как "Тополь на ветру", "Часовой на посту", "Цапля спит", "Цапля на охоте", "Цапля и рыбка", "Зайка в кустиках",

"Мишка и мед", "Новые туфельки", "Качели", "Росток", "Репка", "Неваляшка", "Якорь", "Кобра" (см. приложение В).

На завершающем этапе формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта рефлексию телесности целесообразно осуществлять на основе простейших ассоциативных двигательных манипуляций и локомоций (ассоциативное сюжетно-ролевое двигательное манипулирование, "ощупывание"): плавание, ползание, лазанье, ходьба, бег; бытовые и спортивные движения. Этот этап, с одной стороны, требует тренировки автоматизма, произвольной регуляции для построения "штампа движения", а с другой стороны, диалектически приводит через произвольную регуляцию к формированию индивидуального стиля конкретного движения. Последовательность формирования способов передвижения отражает средовую этапность развития движений: плавание, ползание, лазанье, ходьба, бег. Обычно на основе этих локомоций адекватно отрабатываются зрительно-, слухо-, тактильно-, ритмо- и другие сенсомоторные координации, активизирующие условия развития нервной системы. Этот этап тесно связан с развитием оптимального двигательного стереотипа и основных двигательных возможностей ребенка – силы, скорости, координации, ловкости, выносливости, гибкости.

Оптимальный двигательный стереотип – это наиболее экономичный, присущий индивиду комплекс движений, характеризуемый внешней и внутренней гармонией движений тела. Как известно, этот стереотип гармонично проявляется во внешней – предметно-двигательной среде и во внутренней – морфофункциональной и психической сфере организма ребенка. Оптимальный двигательный стереотип основных манипуляций и локомоций теснейшим образом взаимосвязан с формированием статики тела, осанки и движений.

В контексте решения выделенной проблемы важны не столько кондичионные характеристики двигательных манипуляций ребенка с нарушением интеллекта, сколько становление побуждения к познанию простейших закономерностей двигательных координаций (например: врожденной перекрестной координации, лежащей в основе лазания, ходьбы, бега; координации центра массы тела при вставании).

При обучении ребенка с нарушением интеллекта движениям основное значение имеет воспитание в нем осознанного и эмоционального отношения к движению, создание у него мотивации, обеспечивающей целеустремленное выполнение двигательных заданий,



творческое их выполнение. Обучая такого ребенка движению, необходимо создать у него положительное эмоциональное состояние, заинтересовать в выполнении этого задания, вызвать желание не только качественно его выполнить, но и самостоятельно повторить. Первоначально этому способствуют вербальные, акустические и зрительные сюжетно-ролевые ассоциации (например, движение робота, перемещение змеи, переползание разведчика, лазание обезьяны). Однако далее побуждающим такого ребенка к самостоятельному повторению двигательного задания фактором являются "переживания собственного тела". Поэтому создание эмоционально-позитивного фона, спокойной обстановки при выполнении двигательного задания играет ключевую роль в формировании телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта на основе рефлексии телесности.

В качестве примеров подвижных игр реализующих метод "Рефлексивно-ассоциативное сюжетно-ролевое двигательное манипулирование" можно привести такие общеизвестные игры как "Море волнуется раз", "Тише едешь – дальше будешь". Игры на изменение амплитуды движений симметричных звеньев тела (например, "Крылья" по Е.Е. Олейниковой, 2007а). Игры с изменением темпа и скорости двигательных действий (например, "Пантомимические шаги", "Лунный шаг", "Классический шаг", "Шаг Чарли Чаплина", "Шаг мультя", по В.Н. Никитину, 1999) (см. приложение Г).

Как показывает наша практика, "Лунный шаг" исключительно привлекателен для ребенка с нарушением интеллекта. В любое свободное время он совершенствуют технику его исполнения. Со временем он способен осуществлять сильное, импульсивное, скользящее движение, свидетельствующее о достаточно развитой его телесно-двигательной рефлексии.

"Шаг Чарли" также нравится ребенку с нарушением интеллекта. Не совсем естественные куклообразные движения смешного человечка будоражат его воображение сказочными сюжетами, что позволяет включиться обычно аутичному ребенку в импровизационную игру. Для ребенка с нарушением интеллекта не столь важно правильное исполнение шага, важнее принятие им образа свободного, открытого для контакта персонажа. Для гиперактивных детей "шаг Чаплина" является притягательным средством для самоутверждения перед сверстниками и помогает снять излишек энергии. Посредством проработки шага



удаётся сосредоточить внимание ребенка на определенном, однородном типе деятельности, реализовать его потребность в активном движении и актуализировать его волевое начало.

"Шаг мультя" позволяет наиболее гармонично соотнести ритм музыкального сопровождения с характером движения. "Шаг мультя" на начальном этапе сложен для ребенка с неразвитой стопой, с несовершенной координацией и плохим чувством равновесия. Однако в силу выделенного нами своеобразия телесно-двигательного развития ребенка с нарушением интеллекта исключительно интересен для него. Именно это, а не техника исполнения, важно в контексте формирования телесно-чувственной мотивации.

Наиболее продуктивным методическим направлением формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта является метафорическая телесно-двигательная пластика.

Это направление формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта предполагает организацию такой двигательной активности ребенка, которая связана с беспредметным небуквальным образным уподоблением какой-либо реальности, интуитивно и эмоционально им постигаемой (Л.Н. Сляднева, 2006).

В качестве наиболее продуктивных методов реализации методического направления "Телесно-пластическая метафора" мы рассматриваем такие методы, как "Рапидная пластическая метафора", "Дифференциальная пластическая метафора", "Метафорическая пластика Буты", "Каучуковая пластическая метафора", "Технопластика" (см. рис. 2.2).

Итак, на завершающем этапе формирования телесно-чувственной мотивации ребенка на основе метода метафорической телесно-двигательной пластики эффективен метод "Рапидная пластика".

Семантика слова "рапид" связана с кинематографией. Ускоренная съемка телесного движения при обычной скорости воспроизведения продуцирует необычный эффект плавности и замедленности этого движения. Чем выше скорость съемки, тем медленнее воспроизводимое движение. Перенесенный в театр, в пантомиму, этот эффект приобрел реальное сценическое воплощение. На замедленных "рапидных" движениях строились целые спектакли польского режиссера В. Томашевского, москвича Гендрюса Мацквявичюса в "Театре пластической драмы". Рапидная пластика изящно и гармонично. Одним из первых, пожалуй, рапидное движение предложил использовать в терапевтических целях В.Н. Никитин (1999, С. 376-393).



В отличие от просто замедленного движения "рапид" начинается с импульса, исходящего из той части тела, которая задает направление перемещения. Так, если, например, играющий находится в согнутой, скрученной позиции, собравшись в "клубок", то "рапид" может начаться с импульса в спине или в голове. Техника "рапида" предъявляет особые требования к чувствительности по восприятию играющим образа своего тела не столько визуально, сколько проприоцептивно.

Во время движения и в процессе пластического акта задействуются все функции тела; одновременно перемещаются, синхронизируя направленность, темп, ритм и силу движения, разные части тела. Сложность выполнения "рапида" заключается в необходимости одновременного управления всеми частями тела, с удержанием во внимании единого характера телесного существования.

Учитывая слабую подвижность нервных процессов у ребенка с нарушением интеллекта подвижные рапидные игры исключительно эффективны для формирования у него телесно-чувственной мотивации. Это связано с тем, что в ходе такой игры у ребенка возникает специфический эффект. Также как и у заикающегося ребенка восстанавливается ритмичное течение речи, если он начинает распевать фразы, так и у ребенка с нарушением интеллекта исчезают эффекты дискретности двигательных действий, если он начинает замедлять движения. Развитое чувство тела и движения, характерные для ребенка с нарушением интеллекта, позволяют ему быстро войти в состояние "рапидного полета", сопровождающееся потерей ощущения веса, легкостью и текучестью движений. Достижение такого явления невозможно без "погружения" в особое психическое состояние. Выработка лишь технических приемов и отдельных психомоторных качеств не дают возможность ребенку переживать состояние "рапидности". Движения могут быть правильно, замедленно и текуче выстроены, равновесие наработано, но, однако, иллюзия "парения", невесомости не возникает.

Как обосновано в теоретической части данного исследования у ребенка с нарушением интеллекта телесно-чувственная мотивация рождается не на основе логических построений, а как следствие потребности его тела в данной форме существования. Замедленная и текучая пластичность, как правило, нивелирует несовершенство и угловатость обыденных движений.

В ходе рапидной игры ребенок входит в особое состояние "рапида". Описать это состояние, наверное, невозможно, как, впрочем, не-

возможно описать любое другое ощущение телесной "радости". Это состояние можно лишь пережить и постичь на основе собственного опыта. В игре "Текучая пластика" как раз и создаются такие внешние обстоятельства и ситуации, в которых возможно естественное проявление "рапидной" пластики.

В качестве примеров подвижных игр реализующих метод "Рапидная пластика" можно привести такие игры как "Преодоление", "Улитка" (см. приложение Д).

"Дифференциальная пластика" как метод формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта предполагает моделирование ребенком ускоренных движений "механического" человечка в анимационном фильме.

Стиль дифференциально-пластичного движения предполагает четкую фиксацию ломаных линий с охватом почти всех суставов тела и характеризуется достаточной сложностью сознательного дифференцирования движений звеньев тела при осуществлении целостного двигательного действия. Такое движение требует не столько развития физических возможностей ребенка, сколько наличия способности к телесной рефлексии, осознанному управлению двигательными актами. Склонность ребенка с нарушением интеллекта к телесной рефлексии определяет его особый интерес к тонкой дифференциации положения каждого сустава и определяет высокую степень готовности к продуцированию такого рода двигательных актов. Многие дети готовы часами обрабатывать понравившееся им движение.

Полиmodalность является главной характеристикой дифференциально-пластичного движения. Необходимо одновременно контролировать темп, ритм, амплитуду, силу, направленность движений всех звеньев тела. И это вполне понятно, так как оно требует, прежде всего, максимальной концентрации внимания на самом акте движения, сознательного контроля перемещения конечностей, развитой пространственно-временной сенсорики и исчерпывающего представления "схемы" собственного тела. Решение сложной двигательной задачи, естественно, связано с устойчивыми переживаниями.

После непродолжительного пояснения общих правил выполнения и показа образцов дифференциальной пластики ребенку предлагается опробовать ряд простейших выполняемых по разделениям движений. Научение дифференциальной пластике начинается с тех суставов, которые у ребенка наиболее разработаны, а именно – с кистевых,



локтевых и плечевых. Последовательно осваивая технику управления каждым суставом, переходят к осуществлению дискретно-пластичного движения всей рукой. При этом задается ассоциативный образ движения, например: "руки – как механические змейки", "руки – как крылья большой птицы" и т. д. Посредством использования образов прорабатывается различная амплитуда, направленность и последовательность движений. Ассоциативные образы рассеивают внимания ребенка. Это способствует снижению излишнего напряжения в мышцах, которое вызывает тремор и ограничивает возможность четкой фиксации и удержания руки в статической позиции.

После освоения дискретно-пластичной техники руки, рефлексивные процессы ребенка смещаются на позвоночник и тазобедренные суставы. Отрабатываются дискретно-пластичные движения головы. Потом подключается грудной отдел, далее таз и ноги.

Апробировав дискретно-пластичную технику на уровне отдела позвоночника и в работе суставов конечностей, приступают к освоению шага. Задается разный ритм движения: 2-, 4-, 6-дольный шаг. Обращается внимание ребенка на синхронизацию движений всех суставов ног с работой корпуса и рук.

Отметим, что формирование телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта не предполагает высокой результативности в экспликации дискретной пластики каждым ребенком. Однако дискретно-пластичные телесные движения, композицируясь с глубинными телесными переживаниями, приобретают такую побуждающую силу, которая определяет пролонгированные на многие годы усилия ребенка. И он, как правило, добивается определенных успехов в освоении дискретной пластики.

В качестве примеров подвижных игр, реализующих метод формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта можно привести такие игры как "Дискретная пластика", "Танцующая скульптура", "Завороженный мяч" (см. приложение Е).

Пластика Буто как метод формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта основывается на философии танца Буто ("Танца Тьмы", на японском "Анкоку Буто" или просто Буто). Танец Буто – один из самых глубинно философских и самых парадоксальных, с точки зрения западного человека, танцев. Рождённый в стране восходящего солнца, он не мог не впитать в себя особую философию и жизненную мудрость японцев (F.S. Horton, T. Nakamura, 2006).



И даже после колоссальных изменений, внесённых Европой, этот танец продолжает олицетворять самобытность эстетических представлений и культуры Японии. В движениях исполнителей Буту нет ничего характерного для классического хореографического искусства: высоких прыжков, символизирующих возвышение над всем миром и стремление к жизни "небожителей", демонстрации своего телесно-пластического превосходства. Напротив, для Буту характерны полусогнутые колени, глаза, опущенные вниз и смотрящие как будто внутрь, показывают, что человек притягивается к земле и к самой обычной жизни со всеми мелкими вещами. Буту – танец-сосредоточение, танец-самопознание, танец-освобождение от суеты внешней жизни.

"Приземлённость" Буту, отразившаяся в названии этого танца, проявляется во всех его базовых основах:

- неизменно низкое положение тела, достигаемое с помощью полусогнутых коленей, наклонённого корпуса, множества движений сидя и лёжа;

- отсутствие прыжков;

- бросающаяся в глаза замедленность всех движений вплоть до полной остановки (исполнители Буту нередко просто сохраняют какое-либо статичное положение, для них танец – не искусство движения, а заявление о существовании тела как такового);

- осмысление "археологии тела" – уникальный принцип стиля, заключающийся в извлечении жестов и поз, глубоко заключенных в теле исполнителя (к ним могут относиться и уродливые позы, и искажённые переходы между ними);

- концентрация внимания на внутренних переживаниях, наблюдение за собственным дыханием (поклонники Буту утверждают, что танец призван поставить человека лицом к самому себе в настоящем времени и пространстве);

- отказ от танцевания перед зеркалом (так как человек должен концентрироваться на внутреннем состоянии, а не на внешней форме);

- неустойчивая постановка тела (в Буту нет единожды заученных базовых позиций, тело не контролируется волевым усилием).

Многие ортодоксы называют Буту псевдоискусством, а исполнителей – пластическими дилетантами, не владеющими техникой классического движения, а иногда и вовсе психически нездоровыми, дикими людьми. Однако Буту следует рассматривать не с позиций телесно-двигательной пластической эстетики, а с позиций экспрессивной пласти-



ки. Иными словами *буто* – не есть телесная пластика для другого, это – телесная пластика для себя. Пластике *Буто* невозможно понять разумом (что характерно для европейской ментальности), ее надо прочувствовать телом. Вместо пристального взгляда на технику, необходимо вместе с танцующим в полной мере переживать возникающие эмоции.

Если обычный человек, двигаясь в стиле пластики *Буто*, перевоплощается в другого человека, то ребенок с нарушением интеллекта, в этот момент аутентичен (конгруэнтен) самому себе. При этом телесно-пластическая метафора является стержнем формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта. Вокруг нее ребенок организывает свое движение в стиле *Буто*. Например, "Путешествие души", "Сон и иллюзии", "Безумие и недуг", "Перевоплощение во вселенной", "Луна подснежника", "Атмосфера и дух", "Тело сна". Отметим, что в качестве телесно-пластической метафоры может выступать любой вербально-категориальный посыл, например, "Эмоция", "Природа", "Космос", "Дерево", "Опасность", "Тревога", "Радость" или музыкальный фрагмент.

В отличие от *Буто* методический прием формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта "Каучуковая пластика" ("Резина", по В.Н. Никитину) не предполагает вхождения ребенка в аффективное состояние. "Резина" позволяет естественно снять следы негативного переживания, направив внимание ребенка на воспроизведение сильной "каучуковой" пластики. Движение в "резине" характеризуется контролируемым вытягиванием связок, суставов тела, находящегося при этом в сбитом, упругом состоянии. После десятиминутной "Каучуковой пластики" тело становится плотным, наполненным и гибким. Со стороны тело напоминает пластилиновую фигурку; в любой самой необычной, трудно удерживаемой в нормальном психическом состоянии позе ребенок чувствует себя комфортно и не прикладывает ни малейшего усилия для удержания позы.

Волевая "Каучуковая пластика" помогает переключить внимание на характер протекания телесных процессов, на достижение необычного пластического состояния, повышает эмоциональный и физический тонус ребенка.

"Каучуковая пластика" катализируется такими телесно-пластическими метафорами как, например, "Дышащее болото", "Догорающая свеча", "Буря в пустыне", "Тростниковая роща".



Метод "Технопластика" (Flexing dance) предлагает ребенку пластичную подвижность в стиле механистического роботизированного движения. Структура роботизированного движения интегрирует "рапидную" и "каучуковую" пластику. Если "рапидные" движения четко фиксированы и выполняются дискретно, с четкой фиксацией поз, а в "резине" человек практически не имеет пауз в телесном перемещении, то "Технопластика", сохраняя "резиновую" стилистику в общем характере пластики, воспроизводит движения так же жестко и четко, как в "Рапиде". При этом интеграция двух пластических стилей суммируется с особым "роботизированным" состоянием психики, характерным для детей с нарушением интеллекта.

Основой технопластики как методического приема формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта является двигательное перевоплощение ребенка в нечто нечеловеческое, иное, необычное. Дети используют различные метафорические образы и воплощают придуманные ими метафорические истории. Одно из основных условий движения не должны быть обыденными, человеческими, а должны быть технократичными.

Технопластика привлекательна для ребенка с нарушением интеллекта, так как это – разновидность уличного танца, для которого характерны ритмичные, контрастными движениями в сочетании с такими стилями как Wave, gliding, connecting (tutting). Многие дети образцы движений самостоятельно черпают из видеороликов флексинга, вывешенных флексерами в Интернете. Метафорический замысел технопластического этюда удастся реализовать на основе уличных танцевальных стилей:

- Connecting (Tetris, Hypno Tut, Tutting) разновидность King Tut стиля, который основан на построении фигурок руками, с модернизированной базой;
- Punchline Animation – немного переделанный анимейшон, который взят из стиля Popping;
- Gliding – скольжения ногами, за счёт которых создается иллюзия как для особого движения ног так для и тела;
- Wave – волны;
- Hat Tricks – трюки с кепками;
- Isolations – изоляция тела, отдельное движение частей тела друг от друга, так же используется стиль – "Робот";
- Magic Illusions – магия;



– Bonebreak (Arm Flex) – особые элементы, выполняемые за счёт мобильности плеч, "выкручивание" рук, "выламывание", "заломы" за счёт растянутых и разработанных суставов плечевого пояса.

Технопластику, также как и Флексинг, можно отнести к стилю Фри-стайл-движения (самовыражение в движении). Ребенок волен танцевать всё то, что он хочет. Многие дети, заинтересовавшись технопластикой, планируют в соревнованиях типа Battlefest или LOUD.

Как и для всех пластических техник, реконструкция ребенком технодвижения возможна только при отражении им всей совокупности признаков, помогающих воспроизвести механистический образ. Идентификация себя с эталоном позволяет ребенку наполнить персонаж всем необходимым набором качеств. Это не только движение, но и "интонирование" взгляда, образа чувствования и мышления.

Использование технопластики при формировании телесно-чувственной мотивации неслучайно. "Технопластика" – фактически близка к реальным двигательным стереотипам большинства детей с нарушением интеллекта. Поэтому, оставаясь в рамках привычного двигательного стереотипа, погрузиться в метафорическую реальность – очень интересно своеобразным детям. Освоив технопластику, многие из них самостоятельно усложняют двигательную задачу, в процессе технодвижения управляя японским "чертиком на веревочке" ("Йо-йо"). В качестве примера телесно-пластической метафоры, активирующей двигательную активность ребенка можно привести такие как "Пружина", "Импульс", "Станок", "Комбайн", "Электричество", "Энергия". Технопластические детские этюды, также как и Флексинг, целесообразно сопровождать Hip Hop, Рэги или Dancehall музыкой.

Таким образом, предложенные нами методические направления формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта могут быть на практике реализованы целым спектром разнообразных методов, форм и методических приемов. Учитывая возраст и наличие достаточного двигательного опыта у ребенка, нет необходимости в строгой дифференциации этих средств адаптивной физической культуры по признакам "последовательность", "преемственность" и "технологичность".

Подбор методических средств (методических направлений, методов и методических приемов) физического воспитания детей с нарушением интеллекта должен опираться не на их дифференцирование в соответствии с наличием тех или иных двигательных нарушений, не на снижение интенсивности физических нагрузок, а на развитие объеди-



нящих этих детей компенсаторных основ управления двигательными действиями (телесно-двигательная образность, ассоциативность и метафоричность, высокая сензитивность к телесной рефлексии, предрасположенность к имплицитному двигательному научению, исключительная двигательная аффективность). Телесно-ориентированное физическое воспитание должно быть этапным и последовательным, развивать двигательную активность ребенка в направлении от ситуативности, предметности и символичности к автономности, инициативности и самостоятельности.

#### 2.4. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

---

Как следует из общего замысла экспериментальной работы, объективно независимой переменной выполненного нами экспериментального исследования стало телесно-ориентированное физическое воспитание детей. Поскольку предлагаемое нами методическое обеспечение реализуется в русле целостного процесса физического воспитания ребенка, то в качестве зависимой экспериментальной переменной, мы в первую очередь рассматривали очевидный признак эффективности педагогического влияния – общий уровень физической подготовленности ребенка.

Для оценки общего уровня физической подготовленности ребенка нами была использована батарея двигательных тестов (двигательных заданий) (в соответствии с рекомендациями общероссийской системы мониторинга для оценки физической подготовленности детей 5-7 лет):

- прыжок в длину с места с приземлением на обе ноги одновременно (для оценки скоростно-силовых возможностей мышц ног);
- бросок мяча весом 1 кг (медбола) вдаль двумя руками из положения стоя (для оценки скоростно-силовых возможностей крупных мышц туловища);
- бег по прямой с высокого старта на 30 м (для оценки быстроты);
- бег змейкой между предметами, расположенными на расстоянии 1 метр, общая дистанция бега – 10 м (для оценки ловкости);



– подбрасывание и ловля мяча 20 см двумя руками (для оценки координированности движений);

– бег 300 метров (для оценки выносливости).

Наряду с количественными показателями, оценивались и качественные показатели уровня овладения ребенком техникой движений. Критерии оценки качества оцифровывались по 5 балльной шкале.

Учитывая своеобразие детей, принявших участие в эксперименте, полученные данные не рассматривались нами в качестве строгих нормативов (эталонов). Сопоставительная норма характеризовала лишь место ребенка среди обследованных детей. В контексте решения задач нашего исследования важно было проследить динамику индивидуальных показателей физического развития каждого ребенка. Например, физическое развитие ребенка могло оцениваться как высокое, однако существенных изменений в результатах выполнения двигательных заданий в течение года не произошло. И, наоборот, у ребенка были зафиксированы низкие показатели тестирования в сравнении со средними значениями при высоких темпах индивидуального прироста результатов. В этой связи наиболее эффективным способом оценки был признан прирост показателей двигательных навыков и физических возможностей ребенка.

Для оценки темпов прироста индивидуальных показателей физических качеств в течение года нами использована следующая шкала (в соответствии с рекомендациями В.И. Усакова), ПФР:

– 0... 2 % – 0 баллов;

– 3...5 % – 1балл;

– 6...8 % – 2 балла;

– 9...11% – 3 балла;

– 12...14% – 4 балла;

– 15...17 % – 5 баллов;

– 18...20% – 6 баллов;

– 20% и выше – 7 баллов.

Наряду с этим, учитывая специфику педагогического воздействия, в качестве основной непосредственной зависимой переменной экспериментального исследования следует, признать уровень сформированности телесно-чувственной мотивации ребенка к автономной двигательной активности, которая проявляется, в конечном итоге, в ценностном отношении ребенка к своей двигательной активности на уроке физической культуры (ценностное отношение к уроку физичес-

кой культуры). Именно это отношение мы рассматриваем в качестве интегрального критерия успешности педагогического воздействия.

Не углубляясь в философские и психологические размышления о сути ценностного отношения к тем или иным сторонам реальности, так как это далеко уводит нас от проблемы данного исследования, и достаточно полно представлены в соответствующих источниках, уточним, что, употребляя термин "ценностное отношение ребенка к уроку физической культуры", мы подчеркиваем, что ребенок безразличен к результатам многократного выполнения на уроке физической культуры тех или иных упражнений. Иными словами, ребенку не всё равно какие упражнения будут предложены ему для выполнения и многократного повторения на уроке.

Опираясь на системный подход к анализу исследуемых явлений, прежде чем рассматривать частные признаки ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры выделим целостные (интегральные) признаки этой психолого-педагогической реальности.

Опираясь на представленное выше теоретическое обоснование, в качестве системообразующего признака ценностного отношения ребенка к уроку физической культуры следует выделить позитивный эмоциональный фон выполнения дивергентных двигательных задач. Дивергентными условно называют неоднозначные двигательные задачи, образцы которых представлены, в частности, в предлагаемых нами методических приемах формирования телесно-чувственной мотивации ребенка (см. раздел 3). Дети с неразвитой телесно-чувственной мотивацией не склонны к двигательному разнообразию, к двигательнo-вариативному поведению, предпочитают физические упражнения, имеющие четкие двигательные признаки, одно единственно правильное двигательное проявление. Они всегда задают один и тот же вопрос: "Я правильно выполняю упражнение?". Двигательно-дивергентные задачи их раздражают и даже пугают.

По мере становления телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта происходит изменение содержания аффектов, выражающееся, в первую очередь, в возникновении особых форм переживания, сочувствия другим людям, ради которых производится действие – с одной стороны. С другой стороны, по мере усложнения деятельности и отдаления её начальных моментов от конечных результатов, меняется место эмоции во временной структуре деятельности, и



они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи (Л.И. Божович, 1997). Появляется взаимосвязь эмоциональных и интеллектуальных процессов: эмоции, развиваясь, интеллектуализируются, становятся "умными", обобщенными, предвосхищающими, а двигательно-познавательные процессы, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования (А.В. Запорожец, 1986).

Помимо осмысленности можно отметить и другое направление в развитии эмоций по мере развития телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта – эмоциональный отклик на двигательные действия становится устойчивым, приобретает большую глубину. У ребенка появляются высшие чувства – сочувствие, сострадание, умение понимать чувства других людей, сопереживать им. Адекватное эмоциональное реагирование на двигательные действия другого в различных (в том числе и в состязательных) ситуациях формируется на основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению – через мимику, пантомимику, жесты, позы, эмоциональную дистанцию. При этом ребенок учится за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом.

Двигательное разнообразие ребенка с нарушением интеллекта принципиально отличается от двигательной креативности обычного ребенка. Двигательное разнообразие ребенка с нарушением интеллекта в значительно большей степени, чем креативность обычного ребенка, аффективна, событийна и индивидуальна и непредсказуема. Поэтому двигательное разнообразие ребенка с нарушением интеллекта – это не только условие его сенсомоторного развития, – это не только условие развития его мышления или практического интеллекта, но – это условие развития личности. Вслед за В.П. Зинченко (1995) можно утверждать, что если взрослый ведет ребенка с нарушением интеллекта по этому пути, то он выступает не столько как носитель внутреннего способа действия, но как источник смысла, чувства, страсти (С. 46).

Дети с развитой телесно-чувственной мотивацией отличаются повышенным интересом к открытым (дивергентным) двигательным задачам (действиям), явно предпочитая их двигательным заданиям конвергентного типа. Такого рода задачи не подавляют, а напротив, мобилизуют и стимулируют двигательную активность ребенка.

Некоторые дети испытывают дискомфорт в ситуациях, когда необходим выбор того или иного движения, когда требуется самостоятель-

ность в принятии двигательных решений. Стремление и способность использовать в своих интересах нестабильность, неоднозначность, все то, что раздражает двигательно закрепощенного ребенка, – и есть один из главных критериев сформированности телесно-чувственной мотивации.

Способность продуцировать новые, неожиданные движения, отличающиеся от известных, банальных, двигательных эталонов обычно называют двигательной оригинальностью. Проявляется эта особенность, как в отдельных движениях, так и в целостных двигательных действиях. Оригинальность (либо ее отсутствие) ярко выражается в характере и последовательности телесных движений.

Многие специалисты рассматривают двигательную оригинальность как одну из основных особенностей творческой личности ребенка. Но при этом, наряду со способностью продуцировать оригинальные телесные движения существует и другой способ двигательного творчества – интерпретация либо преднамеренное искажение существующих двигательных эталонов.

Способность быстро и легко находить новые стратегии выполнения двигательного действия, устанавливать образные, ассоциативные и метафорические связи и переходить в двигательном действии от движений одного типа к движениям другого типа, часто далеким по своему назначению и структуре, можно обозначить как "гибкость двигательного интеллекта". Противоположное свойство двигательного интеллекта можно означить в терминах – инертность, ригидность.

Гибкость двигательного интеллекта тесно связана с богатством и разнообразием двигательного опыта ребенка (объем усвоенных двигательных умений и навыков), однако полностью ими не определяется. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что связь между ними имеет очень сложный характер. Так, в некоторых ситуациях объем двигательных умений и навыков не только не содействует генерированию новых движений, но, напротив, выступает как сдерживающий фактор.

Некоторые исследователи выделяют в качестве составляющей двигательной оригинальности легкость генерирования новых движений (продуктивность, беглость двигательного интеллекта). Легкость генерирования новых движений обычно рассматривают как способность к генерированию разнообразных телесных движений (или вариантов того или иного двигательного акта). Это качество близко, по сути, к



гибкости двигательного интеллекта, но характеризует оно несколько иную грань телесно-чувственной мотивации ребенка. Чем больше вариантов телесного движения, тем больше возможностей для выбора из них оптимального. Обилие двигательных "выражений", с одной стороны, является проявлением, с другой – необходимой предпосылкой телесно-чувственной мотивации.

Легкость генерирования новых движений характерна для двигательного-мотивированного ребенка – как реакция на двигательную проблемную ситуацию. Новое движение (двигательное действие) – не просто ассоциативное интегрирование нескольких первичных, более простых двигательных умений (навыков). Композиционирование первичных (освоенных) ребенком двигательных актов должно быть содержательно оправдано. Происходит это лишь в случае отражения объективных явлений и отношений, стоящих за данными двигательными действиями. При этом сами возникающие такого рода двигательные акты могут выглядеть совершенно абсурдными на первый взгляд, но при глубоком изучении часто именно они служат базовыми для принципиально новых подходов и решений ("безумные двигательные действия").

Замечено, что легкость генерирования новых двигательных актов тем выше, чем меньше давление двигательных стереотипов, которые приобретаются в процессе усвоения двигательного опыта на основе подражания (двигательные умения, навыки) и часто прямо диктуются его содержанием. Однако, ребенок с нарушением интеллекта относительно свободен от этого в силу ограниченности своего двигательного опыта.

Еще одним признаком "силы" телесно-чувственной мотивации ребенка является непринужденность (естественность) двигательного ассоциирования. Эта непринужденность может быть представлена как предрасположенность к пролонгированной (загоризонтной) двигательной активности на основе скрытых от обычного взгляда (здорового смысла) рефлексивных процессов и эмоциональных компонентов. Этот признак выражен у ребенка с нарушением интеллекта в умении находить двигательные аналогии там, где традиционно они не усматриваются, в способности найти путь к решению двигательной задачи, используя различные, в том числе и кажущиеся неуместными двигательные формы. Это становится возможным при наличии умения схватывать образные, ассоциативные и метафорические связи между разными те-

лесными движениями, двигательными стереотипами далекими по своим проявлениям.

Как известно, двигательно раскрепощенный ребенок способен значительно продуктивнее воспринимать и воспроизводить связи и отношения между известными двигательными актами, двигательными стереотипами. При этом эти связи, в силу наличия своеобразия в развитии ребенка с нарушением интеллекта, могут показаться абсурдными и непонятными, но, именно они и составляет основу его двигательно-компенсаторных способностей.

Непринужденность образно-ассоциативного двигательного акта своеобразного ребенка проявляется не только в уникальном умении находить простые и сложные телесно-двигательные аналогии, но и в умении на этой основе создавать новое. У детей с нарушением интеллекта это умение проявляется в метафорической пластичности телесного движения.

В качестве признаков метафорической пластичности следует рассматривать плавность, непрерывность, согласованность, соподчиненность, организованность движений в единое двигательное действие, оперативную перестройку системы движений при необходимости изменения параметров освоенного действия или оперативное переключение на иное метафорическое действие в соответствии с требованиями меняющихся условий.

Для двигательно-мотивированного ребенка характерна повышенная концентрация внимания на выполняемом упражнении. Выражено это, во-первых, в высокой степени погруженности в текущую двигательную активность; во-вторых, – в возможности успешной настройки на успешное выполнение упражнения даже при наличии помех. С этой позиции проясняется такая отличительная черта двигательно-мотивированного ребенка с нарушением интеллекта как склонность к освоению сложных и пролонгированных двигательных действий. Он часто бывает поглощен заинтересовавшим его двигательным действием настолько, что его практически невозможно отвлечь от "дела", причем осваивать это действие он способен длительное время, может возвращаться к нему в течение многих месяцев. Данное качество трудно оценить иначе как положительное, но именно оно становится часто причиной затруднений, возникающих у этих детей в условиях традиционного поточного способа физического воспитания.

Это качество проявляется у детей с нарушением интеллекта довольно рано, многие исследователи склонны считать его важнейшим ин-



дикатором двигательной мотивации. В нем находит выражение уже отмеченное ранее единство побуждения, рефлексии и мышечной экспрессии, непосредственно связанной с содержанием двигательных умений ребенка, в сфере, где реализуются его двигательные способности.

Практически все специалисты среди качеств, характерных для категории двигательно-мотивированных детей, отмечают развитую двигательную память. Их преимущества в двигательной деятельности обеспечиваются не столько большим объемом хранящихся в их памяти двигательных стереотипов, сколько высокой эффективностью действия операционных механизмов двигательной памяти. К ним относятся в первую очередь способы структурирования движений. Это свойство характерно и для обычных двигательно-креативных детей. Однако в отличие от последних ребенок с нарушением интеллекта не склонен к структурированию, классификации и систематизации известных ему движений и двигательных действий.

Следующим признаком двигательной мотивированности ребенка является его способность выполнять незнакомые действия по словесно-метафорической инструкции.

Роль речи в формировании движений обычного ребенка А.В. Запорожец изучал со своими сотрудниками в различных ситуациях и с контингентом детей различного возраста. В процессе этих исследований было обнаружено, что детям младшего дошкольного возраста оказалось доступным воспроизведение знакомых движений, когда от них требовалось исполнение этих движений по словесной инструкции. В условиях воспроизведения незнакомых движений словесные инструкции не действовали на малышей. У старших дошкольников словесные инструкции по становлению движений работали не сразу. Изучение понимания ребенком сущности новых движений показало, что младшие дошкольники не в состоянии дать словесный отчет об осуществляемом движении или реакции. Они рассказывают о случайных явлениях, ситуации, процессе. Старшие дети с большей точностью освещают происходящие события, но выделение свойств у них не отражает логической последовательности и зависимости частей движения. Всем детям свойственно отмечать в первую очередь результат движения или его свойства. Дети, обученные выделению последовательности действий, принципам действия, выделению свойств отдельных ориентиров с большим успехом справляются с заданием и лучше оформляют словесный отчет о проделанном.



А.В. Запорожец предложил различать ступени создания словесно регулируемого моторного действия: 1) ступень привлечения внимания к обозначенным в речевой инструкции условиям действия; 2) ступень образования специальной формы словесно вызываемых ориентировочных "реакций"; 3) ступень становления двигательного навыка по словесной инструкции; 4) ступень "окончательного формирования моторного действия по словесной инструкции". Нам представляется, что описывая "моторность" двигательного комплекса, А.В. Запорожец подчеркивал машинообразность, автоматизированность движения, где смысловая функция двигательных действий фиксирует внимание ребенка на внешних проявлениях движений. Следовательно, "словесная инструкция" относилась А.В. Запорожцем к внешним проявлениям движения, а не к его двигательному содержанию. Необходимо отметить, что "моторность" движения относится к низшему уровню его производства – к исполнительскому, операциональному уровню.

Предваряющее содержание установки ребенка на воспроизведение движений изучались А.В. Запорожцем с сотрудниками в двух планах: ситуационно-действенном и предметном. Было отмечено, что выделение признаков или свойств воспроизводимого движения облегчается, если они входят в состав основных условий решаемой задачи. Выделение других свойств, стоящих за пределами этих условий, сильно затруднено. Характер установок детей меняется и с возрастом. Если младшие дошкольники опираются на простые тактильно-двигательные ориентировочные реакции, которые обслуживают движение, то с возрастом влияние сложившейся установки на движение уменьшается, зато повышается интенсивность ее действия в сенсорной области оценки свойств воспринимаемого движения.

Выделяя содержание двигательной деятельности ребенка, А.В. Запорожец отмечает две системы отношений, проявляющихся у ребенка: 1) предметную, операционально-техническую; 2) субъектную, смысловую стороны двигательной деятельности. Особенный интерес для нас представляет работа О.В. Протопоповой (2002, С. 382), выполненная под руководством А.В. Запорожца, где убедительно показано, что восприятие детьми движения от субъекта к объекту несет смысл положительного отношения первого к последнему; движение от объекта создает смысл отрицательного отношения; сохранение прежнего положения проявляет смысл безразличного отношения. При этом имеет значение и величина скорости сближения/удаления как проявление

степени отношения. Центром всей системы координат для ребенка является объект деятельности. Другим центром этой системы является сам субъект как активное тело, занимающее определенное место в пространстве. Оба центра взаимосвязаны различными и часто меняющимися отношениями. Демонстративное поведение, разворачивающееся во фронтальной плоскости субъекта, разъединяет субъекта с объектом; действия ребенка в сагиттальной плоскости имеет тенденцию к объединению. Исходя из данных своего исследования, О.В. Протопопова выделяет "лицевую обращенность" ребенка к объекту как проявление его действительного отношения. Демонстрация ребенком другой обращенности свидетельствует о противоречии между предметно-техническим и личностно-смысловым содержанием совершаемых действий. Из этого факта О.В. Протопопова выводит две группы компонентов двигательной деятельности ребенка: "фазические моторные акты", составляющие операционально-техническую сторону движения и "позиционно-тонические компоненты", несущие смысловую нагрузку двигательной деятельности ребенка. Аналогичные двигательные проявления свойственны двигательно-мотивированному ребенку с нарушением интеллекта.

Еще одним интегральным признаком телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта является тяготение его к двигательной самоактуализации. Самоактуализация – это стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность. У людей, склонных к самоактуализации, по мнению А. Маслоу, доминирующим мотивом поведения чаще всего является радость от использования своих способностей, и этим они отличаются от тех, кто стремится удовлетворить потребности в том, чего им недостает. А. Маслоу утверждал, что самоактуализация является неотъемлемой характеристикой самой природы человека, а творческие способности – не удел избранных, они заложены в каждом человеке.

Последним из выделенных нами интегральных признаков телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта является его надситуативная двигательная активность. Это явление было обнаружено рядом исследователей (Д.Б. Богдавленской, В.А. Петровским и др.). Речь идет о способности к "ситуативно не стимулируемой деятельности". Для двигательно-мотивированного ребенка решение одной двигательной задачи не является завершением его двигательной

активности. Это начало будущего, нового двигательного действия. "В этой способности не "гаснуть" в полученном, – пишет Д.Б. Богоявленская, – а "возгораться" в новом кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие".

В таблице 2.1 представлены частные признаки естественного ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры. В таблице 2.2 представлены признаки ситуативно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры. В таблице 2.3 представлены признаки предметно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры; в таблице 2.4 – признаки нормативно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры.

Таблица 2.1 – Частные критерии естественного-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры

<b>Признаки</b>	<b>Познавательные</b>	Двигательное любопытство к своим двигательным возможностям. Познавательный интерес к отдельному двигательному акту. Слабо представляет следствия своих действий. Не может выделить цель действия. Не может дать словесный отчет об осуществляемом движении или двигательной реакции. Говорит о случайных проявлениях движения. Не может сравнить свои двигательные возможности с возможностями другого. Не может повторить двигательный комплекс, состоящий более чем из трех движений. Не может сосредоточить внимание на предлагаемых в речевой инструкции условиях действия.
	<b>Мотивационные</b>	Потребность в движении (кинезофилия). Потребность в кинезиологических впечатлениях.
	<b>Регулятивные</b>	Индивидуальная моторно-двигательная уникальность; моторная избыточность; двигательный примитивизм; недостаточная координированность движений; отсутствие выраженного начала и окончания двигательного действия; отсутствие повторяемости движений; слабая мотивированность и ситуативность двигательной активности; устойчивость двигательных стереотипов; двигательная непрогредиентность; слабопозитивное взаимодействие двигательных навыков; эмулятивный характер игровой моторики.
	<b>Коммуникативные</b>	Отсутствует двигательное взаимодействие с другими детьми.
	<b>Эмоциональные</b>	Опирается на простые тактильно-моторные эмоциональные ориентировочные реакции. Внешнее выражение чувств носит непосредственный, бурный и произвольный характер. Эмоции часто сменяются, быстро вспыхивают и так же быстро гаснут. Настроение резко сменяется.

Таблица 2.2 – Частные критерии оформленности ситуативно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры

<b>Признаки</b>	<b>Познавательные</b>	<p>Двигательное любопытство к ситуативным возможностям своих двигательных действий.</p> <p>Адекватно оценивает свои физические возможности. Выделяет цель действия.</p> <p>Дает словесный отчет об эмоциональной окраске осуществляемого движения или двигательной реакции.</p> <p>Выделение свойств двигательного действия не отражает логической последовательности и значимости движений.</p> <p>Отмечает в первую очередь результат движения или свойства, относящиеся к результату. Сосредотачивает внимание на предлагаемых в речевой инструкции условиях действия.</p>
	<b>Мотивационные</b>	<p>Побуждениями двигательной активности являются большей частью ситуативные чувства и желания.</p>
	<b>Регулятивные</b>	<p>Ситуативные действия непрерывны и плавны.</p> <p>Повторяемость ситуативных движений.</p> <p>Выбор предмета часто обусловливается случайными внешними обстоятельствами (природные условия, наличие спортивного инвентаря и т.д.).</p>
	<b>Коммуникативные</b>	<p>Ситуативная состоятельность.</p>
	<b>Эмоциональные</b>	<p>Внешнее выражение умеренных чувств носит непосредственный, произвольный характер. Позитивный фон выполнения самостоятельно задуманных ситуативно-дивергентных задач.</p>

Таблица 2.3 – Частные критерии оформленности предметно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры

<b>Признаки</b>	<b>Познавательные</b>	<p>Двигательное любопытство к спортивно-предметным двигательным действиям.</p> <p>Двигательно-поисковая активность по отношению к спортивному инвентарю.</p> <p>Познавательный интерес к целостному двигательному действию.</p> <p>Возможность образования образной, ассоциативной формы словесно вызываемых телесных движений.</p> <p>Выделение свойств двигательного действия отражает логическую последовательность и значимость движений.</p> <p>Отмечает свойства спортивного предмета и результат его использования.</p>
	<b>Мотивационные</b>	<p>Побуждением двигательной активности является интерес к двигательному освоению предметности физкультурно-спортивной среды.</p>
	<b>Регулятивные</b>	<p>Постоянная концентрация внимания в процессе действия на составляющих его частных операциях, минимальная или относительно невысокая степень участия двигательных автоматизмов в управлении движениями.</p> <p>Многочисленная повторяемость движений.</p>
	<b>Коммуникативные</b>	<p>Состоятельность с использованием предметов и спортивного инвентаря.</p>
	<b>Эмоциональные</b>	<p>Внешнее выражение умеренных чувств носит отсроченный характер. Позитивный эмоциональный фон выполнения самостоятельно задуманных спортивно-предметных задач.</p>



Таблица 2.4 – Частные критерии оформленности нормативно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры

<b>Признаки</b>	<b>Познавательные</b>	Двигательно-поисковая активность (спрашивает, рассуждает) относительно смысла, цели физических упражнений. Познавательный интерес к деталям физического упражнения, к признакам правильного его выполнения. Возможность становления двигательного умения по словесной инструкции.
	<b>Мотивационные</b>	Источник – увлеченность выполнением физического упражнения. Потребность в одобрении.
	<b>Регулятивные</b>	Действия импульсивны и дискретны. Активно схватывает и воспроизводит технику движений. Выдерживает заданные ритм и темп, точность и соразмерность движений при перемещении в пространстве. Удовлетворительная зрительно-моторная координированность. Расчлененность или мало выраженная слитность двигательных операций, обусловленная этим избыточная растянутость действия во времени. Ригидность и инертность движений. Выраженная стереотипность частных операций и параметров двигательного действия. Продолжительная повторяемость движений.
	<b>Коммуникативные</b>	Состязательность в правильности выполнения физического упражнения.
	<b>Эмоциональные</b>	Внешнее выражение умеренных чувств проявляется после достижения результата тренинга. Негативный эмоциональный фон выполнения дивергентных двигательных задач.

В таблице 2.5 представлены признаки автономно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры.

В интересах эмпирического изучения успешности формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта, необходимо было решить задачу выделения показателей представленных выше интегральных и частных критериев. При этом под показателем мы понимаем цифровые значения степени выраженности критерия (признака) в динамике формирующего педагогического влияния, иначе говоря, показатель – цифровые данные, по которым можно судить о развитии процесса формирования.

Как известно, решение этой задачи возможно на основе выполнения педагогических измерений. Измерение – приписывание, выделенным критериям числа по определенному правилу. Это правило устанавливает соответствие между измеряемым критерием (свойством) процесса формирования ценностного отношения и результатом измерения признаком.

Учитывая, что телесно-чувственная мотивация ребенка являются исключительно сложным и многопараметрическим явлением, наиболее адекватным показателем степени выраженности ее признаков в двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта в настоящее время может быть признана лишь экспертная оценка.

Таблица 2.5 – Частные критерии оформленности автономно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры

<b>Признаки</b>	<b>Познавательные</b>	<p>Развитое двигательное воображение. «Гибкость», «беглость», «продуктивность» двигательного интеллекта.</p> <p>Способность к оценке и самооценке двигательных действий. Способность давать образный, ассоциативный или метафорический словесный отчет о цели, структуре двигательного действия последовательности движений и принципов действовани.</p> <p>Возможность становления двигательного навыка по образной, ассоциативной или метафорической инструкции. Двигательно-познавательные процессы приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смысловразличения и смыслообразования. Развитая двигательная память. Повышенная концентрация внимания на выполняемом упражнении. Способность к прогнозированию следствий двигательных действий. Стремление к обобщению движений и двигательных действий. Понимание смысла двигательных норм и в целом смысла предъявляемых к двигательному действию требований.</p>
	<b>Мотивационные</b>	<p>Познавательный интерес к общей цели двигательного действия. Двигательная «любопытность». Познавательный интерес к двигательно-дивергентным задачам. Потребность в движении вполне осознается ребенком. Настойчивость. Азартность в достижении цели. Высокая самооценка своих двигательных возможностей. Дополнительная мотивация двигательной активности пролонгированным волевым усилием.</p>
	<b>Регулятивные</b>	<p>Легкость и пластичность двигательных действий. Уверенное владение телом. Эстетичность движений. Произвольность в регулировании основных параметров циклических движений (скорость, темп, сила, продолжительность, напряженность). Произвольность в управлении частями и звеньями тела. Двигательная конгруэнтность (согласованность). Двигательная координированность. Оперативность и произвольность в смене двигательных действий. Плавность и естественность двигательных действий. Мелкомоторная активность. Широкое и непринужденное использование двигательных эталонов. Высокая степень устойчивости равновесия. «Оперирование» символическими движениями. Относительная нестандартность параметров и результата действия при его воспроизведении. Изменчивость техники движений (вплоть до ее преднамеренного нарушения). Отсутствие выраженного начала и окончания двигательного действия. Выраженная слитность операций и сокращение времени выполнения двигательного действия. Оригинальность движений. Преднамеренная интерпретация (искажение) двигательных эталонов. Легкость генерирования новых двигательных актов. Непринужденность</p>

	<p>двигательного ассоциирования. Метафоричность телесного движения. Двигательная детскость. Склонность к выполнению сложных и сравнительно продолжительных двигательных задач. Неадаптивная активность. Повышенная степень участия двигательных автоматизмов в осуществлении частных операций, составляющих действие. Высокая устойчивость символического двигательного действия к отвлекающим факторам.</p> <p>Неповторяемость, импровизация движений. Реалистичность и выразительность телесно-двигательных образов, ассоциаций и телесных метафор.</p>
<b>Коммуникативные</b>	<p>Стремление к самоактуализации на основе двигательной активности. Высокая степень взаимодействия с другими детьми. Активное содействие членам своей команды и противодействие членам команды противника.</p>
<b>Эмоциональные</b>	<p>Незначительное влияние сложившейся эмоциональной установки на движение. Проявление соучастия, сочувствия к другим участникам подвижной игры. Умение понимать чувства других детей. Слабо выраженные глубокие эмоции продолжительны и устойчивы. Адекватное эмоциональное реагирование на состязательные ситуации. Умение различать эмоциональные состояния другого по их внешнему проявлению ? через мимику, пантомимику, жесты, позы, эмоциональную дистанцию. Умение за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом. Эмоциональное предвосхищение. Интеллектуальность и обобщенность эмоциональной реакции. Позитивный эмоциональный фон выполнения дивергентных двигательных задач. Проявление эстетических чувств. Способность управлять эмоциями.</p>

Исходя из представленной инструментально-диагностической логики, в качестве показателей успешности формирования телесно-чувственной мотивации были признаны:

- познавательный показатель (ПП, балл);
- мотивационный показатель (ПМ, балл);
- телесно-двигательный показатель (ПР, балл);
- коммуникационный показатель (ПК, балл);
- эмоциональный показатель (ПЭ, балл).

Для получения экспертных оценок нами использован экспертный метод.

Экспертный метод (Крулехт М.В., Тельнюк И.В., 2002), в контексте нашего исследования, – это комплекс логических и математических процедур, направленных на получение информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и принятия решения об уровне сформированности у ребенка с нарушением интеллекта автономно-ценностного



отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры.

Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной и количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных экспертных оценок.

Метод экспертных оценок, как известно, позволяет анализировать сложные педагогические процессы, явления или ситуации, которые характеризуются в основном качественными, неформализуемыми признаками (что затрудняет их анализ и оценку). Метод экспертных оценок использован нами для оцифровки уровня и ранжирования по приведенным выше критериям наиболее существенных факторов, влияющих на формирование автономного ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры.

Данный метод обеспечил оценку альтернативных педагогических решений и выбор предпочтительных вариантов педагогического формирования.

В качестве экспертов выступили три наиболее опытных учителя адаптивного физического воспитания, не задействованные в реализации предложенной нами методики физического воспитания ребенка на основе телесно-ориентированного упражнения.

Оценка экспертами выставлялась по 80-балльной порядковой (ранговой) шкале. Как известно, такого рода шкала предполагает распределение детей по интенсивности проявления у них исследуемого признака (например, степени выраженности у ребенка познавательных признаков естественной (аномной) двигательной мотивации), а также выявление степени выраженности этого признака у конкретного ребенка. И хотя общий результат оценивания ограничивается определением отношения "больше – меньше", он вполне достаточен для решения задач нашего исследования, т.к. каждый ребенок занимал "свое место" (ранг) среди других детей, принявших участие в эксперименте.

Учитывая возраст ребенка и, соответственно, наличие признаков ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры, оцифровка выделенных признаков осуществлялась по следующему правилу, представленному в таблице 2.6.

Например,  $ПП_n = 10$ , если познавательные признаки свойственные ситуативной двигательной мотивации у  $n$ -го ребенка контрольной или экспериментальной группы выражены в минимальной степени (где  $n$  – условный порядковый номер ребенка в группе).



**Таблица 2.6 – Правило оцифровки показателей успешности формирования автономно-ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры**

	<b>Выраженность признаков</b>	<b>Уровень</b>	<b>Количество баллов</b>
<b>Показатель</b>	Ситуативно-ценностное отношение ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры	Низкий	0...10
		Высокий	11...20
	Предметно-ценностное отношение ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры	Низкий	21...30
		Высокий	31...40
	Предметно-ценностное отношение ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры	Низкий	41...50
		Высокий	51...60
Предметно-ценностное отношение ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры	Низкий	61...70	
	Высокий	71...80	

Восьмидесятибалльная шкала не вполне привычна для педагога. Более удобна пятибалльная шкала. Однако последняя после непродолжительной тренировки легко трансформируется в восьмидесятибалльную.

Как известно, недостаток ранговой шкалы состоит в том, что интервалы между "делениями" этой шкалы не равны друг другу. К примеру, если один ребенок получает 20, а другой 40 баллов, то это не значит, что зависимая экспериментальная переменная у второго ребенка выражена в два раза сильнее, чем у первого. Поэтому некорректно складывать, вычитать, умножать, делить порядковые места (ранги) или с их помощью вычислять среднее арифметическое. При статистической обработке данных в пределах этой шкалы мы ограничивались установлением только моды. Иными словами, если оценки экспертов существенно расходились, то они обсуждали и аргументировали свое решение до тех пор, пока не приходили к общему решению. Такая обработка результатов экспериментирования дала нам возможность дифференцировать детей по группам, в которых наблюдается различная выраженность зависимой экспериментальной переменной. Учитывая это обстоятельство, особое внимание экспертов мы обращали на обоснованность выставяемой оценки в соответствии с признаками, приведенными в таблицах 2.1 ... 2.5.

На этапе педагогического экспериментирования и сбора данных реализованы: метод сравнения; метод педагогического эксперимента; педагогическое тестирование; анализ словесного отчета ребенка;



метод экспертной оценки; скрининговый метод; метод беседы (с родителями ребенка).

Метод сравнения предполагал выделение контрольной и экспериментальной групп детей младшего школьного возраста, выполнение первичного и этапных срезов экспериментальных данных.

В процессе педагогического эксперимента в контрольной группе была реализована методика физического воспитания ребенка на основе телесно-ориентированного упражнения, в контрольной группе реализована традиционная методика физического воспитания ребенка коррекционной направленности, предложенная Л.В. Шапковой (2004, С. 163-211).

Педагогическое тестирование дало возможность оценить уровень сформированности мотивационной основы двигательной активности ребенка.

Таким образом, об успешности формирования телесно-чувственной мотивации ребенка можно судить по тенденции трансформации естественного ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры через ситуативную и предметную формы ценностного отношения, к нормативной и автономной формам ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры.

В качестве интегральных критериев зрелости телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта использованы: позитивный эмоциональный фон выполнения дивергентных двигательных задач; двигательное разнообразие; двигательная оригинальность; гибкость двигательного интеллекта (возможность устанавливать образные, ассоциативные и метафорические связи и переходить в двигательном действии от движений одного типа к движениям другого типа); легкость генерирования новых движений; продуктивность (беглость) двигательного интеллекта; непринужденность (естественность) двигательного ассоциирования; пролонгированность (загоризонтность) двигательной активности; двигательная раскрепощенность; метафорическая пластичность (плавность, непрерывность, согласованность, соподчиненность, организованность движений в единое двигательное действие, мелкомоторность и мелковариативность движений); оперативная перестройка системы движений (произвольное изменение параметров освоенного действия или оперативное переключение на иное метафорическое действие в соответствии с требованиями

меняющихся условий); повышенная концентрация внимания на выполняемом упражнении; склонность к освоению сложных и пролонгированных двигательных действий; развитая двигательная память; способность выполнять незнакомые действия в соответствии со словесно-образной, ассоциативной или метафорической инструкцией; тяготение к двигательной самоактуализации; надситуативная двигательная активность.

Интегральные критерии двигательно-ситуативной мотивации ребенка с нарушением интеллекта отражаются в познавательных, мотивационных, регулятивных, коммуникативных и эмоциональных составляющих ценностного отношения ребенка с нарушением интеллекта к уроку физической культуры. Экспертная оценка зрелости этих составляющих является теоретически надежным показателем степени выраженности признаков телесно-чувственной мотивации у каждого ребенка.

## 2.5. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ОСНОВЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАЖНЕНИЯ

---

В результате выполненного теоретического анализа нами были сформулированы теоретические положения, которые легли в основу предложенной методики физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного упражнения. Однако заключение об эффективности этой методики требовало экспериментального подтверждения.

Исходя из теоретически обоснованной продолжительности активной фазы педагогического формирования телесно-чувственной мотивации ребенка с нарушением интеллекта, переходящей в фазу саморазвития, была определена продолжительность педагогического эксперимента, соответствующая второму году обучения своеобразного ребенка в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

В качестве контрольной и экспериментальной групп были взяты четыре вторых класса специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 33 города Ставрополя (по 18 человек в каждой группе).



В качестве основных методов экспериментального исследования были реализованы: анализ словесного отчета ребенка; экспертная оценка; скрининговый метод; методы статистической обработки данных.

Анализ словесного отчета ребенка дал возможность получить представление о ясности у него образа цели, структуру двигательных действий и последовательности движений.

Метод экспертной оценки позволил оценить степень мотивированности двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта.

Скрининговый метод, реализованный в форме визуального неявного наблюдения педагогов и воспитателей средней специальной (коррекционной) школы специфики двигательной активности детей экспериментальной и контрольной групп, опирался на мысленное сопоставление результатов наблюдения с известными им из педагогической практики двигательными стереотипами детей с нарушением интеллекта.

На аналитическом этапе были реализованы:

- методы статистической обработки экспериментальных данных (расчет средних значений, значений дисперсии и среднеквадратического отклонения);

- методы сравнения различий между контрольной и экспериментальной группами детей с нарушением интеллекта (по *t*-критерию Сьюдента и *F*-критерию Фишера);

- корреляционный анализ (по критерию Пирсона);

- однофакторный анализ, который дал возможность выявить совокупность внутренних взаимосвязей, существующих в полученном нами экспериментальном материале;

- метод педагогической интерпретации результатов качественного и количественного анализа.

Для выявления закономерностей во множестве полученных экспериментальных данных нами была осуществлена первичная и вторичная статистическая обработка результатов эксперимента.

Первичная статистическая обработка дала возможность получить показатели, которые непосредственно отражают результаты выполненных измерений. Нами были рассчитаны следующие первичные показатели каждой из измеряемых величин: выборочная средняя величина, выборочная дисперсия, выборочное стандартное отклонение. Вторичная статистическая обработка экспериментальных данных была осуществлена посредством методов сравнения первичных статистик и корреляционного метода.

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, мы использовали *t*-критерий Стьюдента.

В некоторых результатах измерений отличия в первичных статистиках просматривались не в средних значениях, а в степени их вариативности. Для решения вопроса о значимости различий дисперсий двух выборок мы применяли *F*-критерий Фишера.

Для выявления скрытой связи между двумя рядами экспериментальных данных, находящихся в причинно-следственных отношениях, нами применен множественный корреляционный анализ. Именно этот метод, а не метод парных корреляций, дал нам возможность выявить общую структуру корреляционных зависимостей, существующих внутри многомерного экспериментального материала, включающего *n*-переменных, и представить эти корреляционные зависимости в виде некоторой системы.

Поскольку в результате корреляционного анализа обычно удается актуализировать латентную структуру некоторого интегрального фактора (в нашем исследовании – это телесно-чувственная мотивация), мы сочли необходимым применить однофакторный метод к анализу полученных экспериментальных данных.

Реализуя данный метод, мы рассчитывали коэффициенты корреляции между всеми измеренными парами экспериментальных переменных (частных факторов), на основе которых составлялась исходная корреляционная матрица. Далее осуществлялось факторизация каждой из измеренных экспериментальных переменных по методу Спирмена. Для этого для каждой *j*-ой переменной вычислялись заряды *a<sub>j</sub>*, общего фактора. Рассчитанные факторные разряды сводились в сокращенную факторную матрицу, имеющую одну строку и количество столбцов равное числу факторизованных переменных. Далее строилась "репродуцированная" сокращенная корреляционная матрица. На следующем этапе строилась остаточная корреляционная матрица как разность между исходной и репродуцированной корреляционными матрицами. На заключительном этапе проверялась возможность рассмотрения остаточной матрицы как матрицы погрешностей.

Для фиксации начального уровня физического развития детей, оценки уровня мотивации к многократному выполнению физических упражнений, а также проверки однородности контрольной и экспериментальной групп по составу респондентов был выполнен первичный



срез экспериментальных данных (в начале обучения детей в специализированной общеобразовательной школе). Для анализа динамики физического развития детей и выделения этапной специфики мотивации были выполнены срезы экспериментальных данных в конце первого и второго годов обучения детей в специальной общеобразовательной школе.

В экспериментальной группе в течение второго года обучения в условиях специальной общеобразовательной школы последовательно и преемственно реализовывалась методика телесно-ориентированного физического воспитания.

Основными мероприятиями в плане реализации предложенного нами телесно-ориентированного физического воспитания стали: спецкурс "Формирование телесно-чувственной мотивации двигательной активности ребенка с нарушением интеллекта как основная задача его физического воспитания" (для учителей физической культуры, учителей начальных классов и воспитателей, задействованных в реализации авторской методики); плановые занятия физической культурой в соответствии с нашей методикой; телесно-ориентированные физические пятиминутки, подвижные игры во внеурочное время в рекреационных помещениях школы и во время прогулок на свежем воздухе.

Медицинское обследование, проводимое через каждые полгода, показало, что физическая нагрузка как в экспериментальной, так и в контрольной группах адекватна физиологическим возможностям организма детей и не вызывает переутомления.

В целом начальная ситуация в контрольной и экспериментальной группах характеризовалась следующим. Темп физического развития детей после первого года обучения в общеобразовательной школе в среднем удовлетворителен. Однако есть дети, как с низким темпом физического развития (менее 5%), так и с хорошим (12...17%). Познавательная составляющая ценностного отношения детей контрольной и экспериментальной групп к уроку физической культуры в среднем соответствует предметному освоению физического упражнения (двигательное любопытство к спортивно-предметным двигательным действиям, двигательно-поисковая активность по отношению к спортивному инвентарю, познавательный интерес к целостному двигательному действию, возможность образования специальной образной формы словесно вызываемых телесных движений, выделение свойств двигательного действия отражает последовательность и значимость дви-



жений). Наряду с этим есть дети (два – в контрольной и 1 – в экспериментальной группах), познавательная составляющая ценностного отношения детей соответствует естественной, природосообразной, слабо организованной двигательной активности.

Для них характерны любопытство к своим двигательным возможностям, познавательный интерес к отдельному двигательному акту. Они слабо представляют следствия своих действий. Не могут выделить цель действия. Не могут дать словесный отчет об осуществляемом движении или двигательной реакции. Говорят о случайных проявлениях движения. Не могут сравнить свои двигательные возможности с возможностями другого. Вызывает трудности повторение двигательных комплексов, состоящих более, чем из трех движений. Не могут сосредоточить внимание на предлагаемых в речевой инструкции условиях действия.

У двух детей в контрольной и двух – в экспериментальной группы уровень развития познавательной составляющей соответствует ситуативному ценностному отношению ребенка к уроку физической культуры. У них отмечаются двигательное любопытство к ситуативным возможностям своих двигательных действий. Они адекватно оценивают свои физические возможности. Могут выделить цель действия, дать словесный отчет об осуществляемом движении или двигательной реакции. Сосредотачивают внимание на предлагаемых в речевой инструкции условиях действия.

Они отмечают в первую очередь результат выполнения физического упражнения или свойства, относящиеся к результату. Однако выделение свойств физического упражнения не отражает логической последовательности и значимости движений.

Выделяются 3 ребенка в контрольной группе и 4 – в экспериментальной, у которых уже сложились познавательные признаки нормативного ценностного отношения к уроку физической культуры. Мотивационная составляющая этого отношения детей контрольной и экспериментальной группы в среднем соответствует предметному уровню его развития (мотивами двигательной активности являются большей частью ситуативные чувства и желания). Причем в контрольной группе эта тенденция у детей выражена в большей степени. Наряду с этим, есть дети с явным отставанием в развитии мотивационно-двигательной сферы. Основным побуждением к двигательной активности у них, очевидно, остается примитивная кинезофилия. Они бегают, прыгают, лазают по лестницам постольку, поскольку им это просто нравит-



ся. Они, по-видимому, просто испытывают острую потребность в кинезиологических впечатлениях.

У четверых детей в контрольной группе и двоих – в экспериментальной, обнаруживается повышенная мотивация к двигательной активности.

Телесно-двигательная составляющая ценностного отношения к уроку физической культуры у детей контрольной и экспериментальной групп в среднем соответствует ситуативной двигательной активности. Непрерывны и плавны лишь ситуативные действия обыденного характера. Наблюдается некоторая автономная повторяемость ситуативных движений, если они интересны. Выбор предмета двигательного манипулирования, как правило, определяется случайными внешними обстоятельствами.

Три ребенка в контрольной группе и такое же количество детей в экспериментальной группе, продолжают проявлять признаки слабо организованной двигательной активности на уроке физической культуры. Они обнаруживаются в избыточной двигательной активности, отсутствии выраженного начала и окончания двигательного действия. Действия редко повторяются. Это свидетельствует об их существенном отставании в телесно-двигательном развитии.

У восьмерых детей контрольной и экспериментальной групп обнаруживаются более или менее выраженные признаки развитости регулятивной составляющей ценностного отношения к уроку физической культуры на уровне предметной двигательной активности. У этих же детей внешне наблюдается умеренное, хотя и непосредственное и непроизвольное выражение чувств в процессе выполнения физических упражнений. Просматривается позитивный фон выполнения самостоятельно задуманных ситуативно-вариативных задач. Намечаются ростки состязательности в двигательных действиях в масштабах случайно складывающихся микрогрупп.

У детей с отставанием в физическом развитии часто отмечаются простые тактильно-моторные эмоциональные ориентировочные реакции. Внешнее выражение чувств у них носит непосредственный, бурный и непроизвольный характер. Эмоции часто сменяются, быстро вспыхивают и так же быстро гаснут. Настроение резко меняется в зависимости от результатов двигательной активности.

У детей с удовлетворительным физическим развитием обнаруживаются признаки предметного уровня эмоционального реагирования. Отметим, что дети с удовлетворительным развитием физических ка-



честв много двигаются, некоторые даже посещают спортивные секции. Однако даже у этих детей признаки автономной двигательной мотивации проявляются в минимальной степени.

Таким образом, анализ результатов наблюдений и статистической обработки данных, полученных в результате их констатирующего среза доказал, что контрольная и экспериментальная группы детей были однородны по степени выраженности зависимых переменных в каждой из этих групп. Зависимые переменные ортогональны. В среднем у детей как контрольной, так и экспериментальной групп преобладали признаки ситуативного ценностного отношения к уроку физической культуры.

Итоговый срез экспериментальных данных выполнен по окончании второго года обучения детей с нарушением интеллекта в специализированной общеобразовательной школе.

Сравнение данных указало на то, что за период педагогического формирования темп физического развития существенно вырос как в экспериментальной (от 2,50+1,29 до 4,94+1,16 балла), так и в контрольной (от 2,89+1,28 до 3,78+1,56 балла) группах, темп физического развития детей экспериментальной группы в среднем (в соответствии с *t*-критерием Стьюдента) по этому показателю значимо выше ( $p=0,046$ ).

Это свидетельствует о том, что при использовании классической методики физического воспитания как и при реализации авторской методики телесно-ориентированного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта в среднем темп физического развития детей увеличивается, однако в экспериментальной группе детей прирост темпа физического развития значимо больший ( $p < 0,05$ ).

Однако сравнение данных, полученных при итоговом их срезе по *F*-критерию Фишера, указывает существенно ( $p < 0,05$ ) меньшую дисперсию значений темпа физического развития у детей экспериментальной группы. Иными словами, в контрольной группе есть дети, как с низким темпом физического развития, так и с высоким. В экспериментальной группе темп физического развития всех детей примерно одинаков. Это свидетельствует об эффективности предложенных нами средств физического воспитания детей с нарушением интеллекта по критерию "темп физического развития".

Для детей экспериментальной группы характерны более развитое двигательное воображение, "гибкость", "беглость", "продуктивность" двигательного интеллекта. Способность к оценке и самооценке двигательных действий. Способность давать словесно-образный отчет о



цели, структуре двигательного действия последовательности движений и принципам действия. У них появилась возможность становления двигательного навыка по словесно-образной, словесно-ассоциативной или словесно-метафорической инструкции.

Двигательно-познавательные процессы носят выражено аффективный характер и выполняют особую роль смысловозначения и смыслообразования. У них относительно развитая двигательная память (они легко воспроизводят комбинации из нескольких танцевально-пластических движений). Они устойчиво концентрируют внимание на выполняемом упражнении, способны к прогнозированию следствий своих двигательных действий. Дети успешно дифференцируют движения и двигательные действия. Они относительно быстро постигают смысл двигательных норм и в целом смысл предъявляемых к двигательному действию требований.

Все это свидетельствует об эффективности предложенного нами методического обеспечения телесно-ориентированного физического воспитания детей с нарушением интеллекта по познавательному критерию их ценностного отношения к уроку физической культуры.

Детей экспериментальной группы отличает наличие познавательного интереса к общей цели двигательного действия и к двигательновариативным задачам, двигательная "любопытность". Потребность в движении вполне осознается ребенком. Для них характерны настойчивость, азартность в достижении цели двигательных действий, повышенная самооценка своих двигательных возможностей, дополнительная волевая мотивация двигательной активности.

Все это свидетельствует об эффективности предложенных нами методов и методических приемов по мотивационному признаку ценностного отношения к уроку физической культуры.

Зафиксированы существенные различия ( $p < 0,001$ ) между детьми экспериментальной и контрольной групп по двигательным проявлениям их ценностного отношения к уроку физической культуры.

Для большинства детей экспериментальной группы характерны относительная легкость и пластичность двигательных действий; уверенное владение телом; зачатки эстетичности движений; широкое и непринужденное использование двигательных эталонов; высокая степень устойчивости равновесия; "оперирование" символическими движениями; относительная нестандартность параметров и результата действия при его воспроизведении; изменчивость техники движений

(вплоть до ее преднамеренного нарушения); отсутствие выраженного начала и окончания двигательного действия; выраженная слитность операций и сокращение времени выполнения двигательного действия; оригинальность движений; преднамеренная интерпретация (искажение) двигательных эталонов; легкость генерирования новых двигательных актов; непринужденность двигательного ассоциирования; метафоричность телесного движения; двигательная детскость; склонность к выполнению сложных и сравнительно продолжительных двигательных задач; неадаптивная активность; повышенная степень участия двигательных автоматизмов в осуществлении частных операций, составляющих действие; высокая устойчивость символического двигательного действия к отвлекающим факторам; не повторяемость, импровизация движений; реалистичность и выразительность телесно-двигательных образов.

Все эти двигательные проявления детей экспериментальной группы свидетельствуют об эффективности авторской методики.

Выявлены существенные различия ( $p < 0,05$ ) между детьми экспериментальной и контрольной групп по коммуникативному признаку ценностного отношения к уроку физической культуры. В отличие от детей контрольной группы, коммуникативная составляющая у большинства из которых проявлялась в физкультурно-спортивной спортивной состязательности, дети экспериментальной группы в большинстве своем обнаруживали стремление к самоактуализации на основе двигательной активности. Для них характерна высокая степень взаимодействия с другими детьми. Активное содействие членам своей команды и противодействие членам команды противника.

Эксперимент артикулировал существенные различия ( $p < 0,05$ ) между детьми экспериментальной и контрольной групп по эмоциональному признаку ценностного отношения к уроку физической культуры.

Для большинства детей контрольной группы, хотя и характерно внешнее выражение умеренных чувств после достижения нужного физкультурно-спортивного результата или двигательного тренинга, однако очевидно просматривается негативный эмоциональный фон выполнения дивергентных двигательных задач. У некоторых детей позитивный эмоциональный фон наблюдается только при выполнении самостоятельно задуманных спортивно-предметных задач. Для детей экспериментальной группы характерны незначительное влияние сложившейся эмоциональной установки на движение, проявле-

ния сочувствия, сострадания к участникам проигравшей команды. Они умеют различать эмоциональные состояния своего сверстника по их внешнему проявлению – через мимику, пантомимику, жесты, позы, эмоциональную дистанцию. Они стремятся и умеют понимать чувства других детей, адекватно реагируют на состязательные ситуации. Эмоциональные реакции у них внешне выражены незначительно, однако они отличаются устойчивостью и глубиной. Их отличает возможность предвосхищения таких эмоциональных состояний, как радость победы, чувство гордости за себя и за свою команду. У них обнаруживаются эстетические чувства при наблюдении за мастерски выполненными физкультурно-спортивными действиями. При этом они проявляют способность управлять своими эмоциями. Эти признаки эмоциональной составляющей ценностного отношения к уроку физической культуры, получившие отражение в экспертных оценках, доказывают эффективность авторской методики.

В результате педагогического формирования предпринятого в экспериментальной группе сильная связь ( $p < 0,01$ ) между всеми составляющими ценностного отношения к уроку физической культуры, обнаруженная при констатирующем срезе экспериментальных данных, не была нарушена. Традиционная методика физического воспитания в полной мере не обеспечила решение этой задачи.

Традиционная методика физического воспитания, ориентированная преимущественно на формирование физических кондиций детей, в некоторой степени нивелировала связи между телесно-двигательной, коммуникативной и эмоциональной составляющими ценностного отношения ребенка к уроку физической культуры.

В результате этого дети контрольной группы оказались центрированными не на самом двигательном действии и его возможностях, а на предметах двигательной манипуляции и физкультурно-спортивных результатах.

Таким образом, реализация на начальном этапе школьного образования предложенной нами методики физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного физического упражнения эффективно влияет на темп физического развития ребенка, формируют у него устойчивые внутренние побуждения к автономной двигательной активности, способствует личностному развитию и становлению позитивного отношения к уроку физической культуры.

## Выводы по Главе 2

1. Проекция телесно-ценностной парадигмы общей теории физической культуры на процесс адаптивного физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта дает основания для утверждения о том, что в период начального школьного образования основным необратимым фактором, осложняющим процесс физического воспитания ребенка является не дефицит логического интеллекта, а недостаточность рациональной мотивации его автономной двигательной активности. Основными признаками такой недостаточности являются затруднения ребенка в понимании операционального смысла своих действий, в целеполагании двигательных действий, в осмыслении двигательно-координационных возможностей собственного тела, в контроле и анализе своих действий, в абстрагировании от предметных ориентиров движения, в переносе двигательных навыков из одной ситуации в другую. Двигательная активность при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность). Недостаточность рационально-двигательной мотивации определяет индифферентность ребенка к смысло-ориентированным коррекционным физическим упражнениям, которая проявляется в его нежелании посещать уроки физической культуры, в отсутствии инициативности и самостоятельности в выполнении физических упражнений, отсутствии внутренних побуждений к многократному и напряженному повторению физических упражнений. Становление компенсаторных побуждений ребенка младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта к автономной двигательной активности возможно в лишь условиях специально организованного процесса физического воспитания.

2. Основной целью физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является формирование компенсаторной телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности. Сущность компенсаторной функции физического упражнения по отношению к ребенку с нарушением интеллекта заключается в активизации связи между низшими телесно-чувственными и высшим мотивационным уровнями построения движения, в обход необратимо поврежденного рационального уровня. Продуктивным средством реализации этой функции является телесно-ориентированное упражнение. Телесно-ориентированное упражнение – это элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные



комплексы, системно выполняемые ребенком с нарушением интеллекта, связанные с активизацией проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения при максимально возможном уровне личностного контроля их проявления в интересах становления телесно-чувственной мотивации его автономной двигательной активности.

3. Подбор методических средств (методических направлений, методов и методических приемов) физического воспитания детей с нарушением интеллекта должен опираться не на их дифференцирование в соответствии с наличием тех или иных двигательных нарушений, не на снижение интенсивности физических нагрузок, а на развитие объединяющих этих детей компенсаторных основ управления двигательными действиями (телесно-двигательная образность, ассоциативность и метафоричность, высокая сензитивность к телесной рефлексии, предрасположенность к имплицитному двигательному научению, исключительная двигательная аффективность). Телесно-ориентированное физическое воспитание должно быть этапным и последовательным, развивать двигательную активность ребенка в направлении от ситуативности, предметности и символичности к автономности, инициативности и самостоятельности.

4. Адаптивное физическое воспитание ребенка должно быть ориентировано не столько на прирост показателей темпа его физического развития, не столько на коррекцию его двигательных стереотипов, сколько на становление познавательной, мотивационной, регулятивной, коммуникативной и эмоциональной составляющих ценностного отношения ребенка к результатам выполнения физических на уроке физической культуры, его личностное развитие.

## Заключение

---

Реализация в рамках данного монографического исследования обзорно-теоретического поиска показала, что адаптивная физическая культура для ребенка с нарушением интеллекта традиционно рассматривается как основное компенсаторное средство физического и личностного развития ребенка с нарушением интеллекта, полноценного физического развития, укрепления здоровья, адаптации в социуме. Однако, под влиянием мировоззренческих установок коррекционной педагогики, в рамках теории и практики адаптивного физического воспитания исходными характеристиками ребенка все же является степень его умственной отсталости (коэффициент интеллекта) и уровень моторно-двигательной дефективности ("двигательный инфантилизм", "моторная отсталость", "моторная дебильность", "двигательная идиотия"). Это определяет общее видение ребенка как дефективного, а процесс физического воспитания как преимущественно коррекционного, адаптированного по интенсивности физических нагрузок под физические возможности ребенка.

Обзорно-критический анализ убеждает, что естественнонаучный (коррекционный) взгляд на ребенка с нарушением интеллекта ориентирует теоретиков на поиск общих закономерностей дефективности моторно-двигательной сферы ребенка, а учителя физической культуры – на поиск отклонений от нормы и на постановку задач, связанных с их коррекцией. В качестве основных недостатков выделяются: моторная избыточность; двигательный примитивизм; недостаточная координированность движений; устойчивость двигательных стереотипов; слабopозитивное взаимодействие двигательных навыков; подражательный (эмулятивный) характер игровой моторики и т.д. Следует признать, что формируемый на основе анализа дефективности перечень специальных задач адаптивного физического воспитания, едва ли можно признать системным и достаточным, так как количество такого



рода дефектов бесконечно и у каждого ребенка набор этих дефектов уникален. С одной стороны, не ясен критерий, ограничивающий перечень коррекционных задач. С другой стороны, проблематичны критерии успешности физического воспитания, так как практически все авторы характеризуют процесс физического развития ребенка как двигательно непрогредиентный, т.е. отличающийся отсутствием позитивных или негативных тенденций.

Возможный выход из представленного нами тупика мы находим в контексте антропологических идей П.Ф. Лесгафта о психофизической целостности человека. Эти идеи настойчиво акцентируют духовные начала человека, его идентичность самому себе и сегодня реализуются в гуманистическом, телесно-ориентированном видении задач физического воспитания, формируют установку не на поиск дефектов у ребенка с нарушением интеллекта, а на обнаружение внутренних резервов его целостной природы, на выявление компенсаторных направлений его физического воспитания.

Смещение целевого педагогического вектора от технологического к ценностно-смысловому измерению, реализация метода теоретического сравнения закономерностей физического развития обычных детей и детей с нарушением интеллекта, с одной стороны, стали основанием для рассмотрения процесса физического становления ребенка с нарушением интеллекта как процесса физического развития обычного ребенка. Такой взгляд предопределил ряд простых вопросов. Почему, наблюдая за двигательной активностью обычных детей младшего школьного возраста с одинаковым коэффициентом интеллекта, нас не удивляет, что одни дети самостоятельно выполняют физические упражнения и добиваются больших успехов, а для других необходимо постоянное внешнее руководство. Это различие мы объясняем причинами мотивационного порядка. Почему, когда мы наблюдаем отставание в физическом развитии детей с нарушением интеллекта, мы объясняем это затруднениями в их интеллектуальной, а не в мотивационной сфере—

С другой стороны, изучение сути телесно-двигательной парадигмы общей теории физической культуры (наиболее полно представленной в трудах И.М. Быховской, Н.Н. Визитея), современных образцов ее прикладности в теории физического воспитания (изложенных в основном в трудах, Д.Д. Донского, С.В. Дмитриева), убедило нас, в том, что приложение телесно-двигательной концептуальной модели к про-





цессу физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта достаточно противоречиво. Выделенные противоречия теоретического и практического характера определили актуальность исследования.

Реализация методов теоретической аргументации и многолетнего включенного педагогического наблюдения за процессом физического развития ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта стали основанием, во-первых, для выделения в процессе адаптивного физического воспитания основных, независимых от учителя физической культуры факторов, существенно осложняющих этот процесс.

Во-вторых, для спецификации физического развития ребенка с нарушением интеллекта не как дефективного, подлежащего коррекции, а как мотивационно своеобразного, требующего особой педагогической поддержки.

В-третьих, для доказательства недостаточной продуктивности рационально-ориентированного физического упражнения коррекционного характера.

И, наконец, для оформления авторской системообразующей идеи исследования: интенсифицировать темп физического и личностного развития ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта можно преимущественно на основе организации специального педагогического процесса, адаптированного не столько к его физическим или интеллектуальным возможностям, сколько к мотивационной специфике его двигательной активности.

Эта идея в сочетании с осмыслением концепции уровней построения движений Н.А. Бернштейна и его утверждения о возможности не только последовательного перехода в физическом развитии от низшего уровня к высшему (собственно мотивационному), но и компенсаторного скачка при "повреждении" одного или нескольких уровней, стали основанием для постановки второй задачи исследования. Решением этой задачи стало выделение зависимой от учителя физической культуры переменной успешности процесса адаптивного физического воспитания – позитивной установки ребенка с нарушением интеллекта на многократное выполнение физического упражнения.

Реализация метода теоретической аргументации дала возможность обосновать основную цель процесса адаптивного физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и выделить теоретически продуктивное средство ее достижения – телесно-ориентированное упражнение.



Методы теоретического поиска, аргументации и педагогического наблюдения стали основными в процессе разработки методики физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного упражнения.

Изучение широко известных частных методик адаптивного физического воспитания детей с нарушением интеллекта, позволило выделить компенсаторные возможности ребенка в становлении высшего мотивационного уровня построения двигательных действий с минимальным участием рационального мышления. На этой основе предложены методические направления, методы, методические приемы и преемственные этапы физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта на основе телесно-ориентированного физического упражнения.

Реализация эмпирических методов исследования, основным из которых стал метод педагогического эксперимента подтвердила, что предложенная нами методика телесно-ориентированного физического воспитания способствует физическому развитию ребенка с нарушением интеллекта в период его начального школьного образования. Ее реализация является значимым фактором становления ценностного отношения ребенка к результатам выполнения упражнений на уроке физической культуры и его личностного развития.

## Литература

---

1. Акифьев А.П. Генетика и судьбы – М.: Центрполиграф, 2001. – 320 с.
2. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л.: Лениздат, 1945. – 131 с.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена //Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
4. Ашмарин Б.А., Васильев Н.Н., Амбросов В.А. Быстрые методы статистической обработки и планирование экспериментов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1975. – 76 с.
5. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: ФиС, 1978. – С. 38-79.
6. Бабенкова Р.Д., Юровский С.Ю., Захарин Б.И. Внеклассная работа физического воспитания в специальной школе. – М.: Просвещение, 1997. – С. 56-62.
7. Байкина Н.Г., Сермеев Б.В. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих. – М.: Советский спорт, 1991. – 64 с.
8. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 274 с.
9. Бальсевич В.К., Большенков В.Г., Рябинцев Ф.П. Концепция физического воспитания с оздоровительной направленностью учащихся начальных классов общеобразовательных школ //Физическая культура. – 1996. – №2. – С. 12.
10. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Спортивно ориентированное физическое воспитание, образовательные и социальные аспекты //Теория и практика физической культуры и спорта. – 2003. – №3. – С. 19-22.
11. Банщиков В.М., Короленко Ц.П., Давыдов И.В. Общая психопатология. – М.: Медицина, 1971. – 176 с.
12. Барабаш О.А. Педагогическое тестирование знаний по физической культуре школьников 8-17 лет с легкой степенью умственной отсталости // Адаптивная физическая культура. – 2006. – № 1.



13. Баряев А.А. Коррекция психомоторных и сенсорно-перцептивных нарушений учащихся с задержкой психического развития элементами спортивных игр: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 167 с.
14. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: МЕДГИЗ, 1947. – 173 с.
15. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
16. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – С. 373-392.
17. Блейхер В.М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. – М.: Энциклопедия, 1975. – 569 с.
18. Богданова В.А. Дифференцированный подход в физкультурном образовании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2001. – 135 с.
19. Боген М.М. Физическое воспитание и спортивная тренировка. Обучение двигательным действиям. Теория и методика. – М.: Либроком, 2010. – 200 с.
20. Боген М.М. Педагогический анализ техники ориентировочной части двигательного действия //Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 7. – С. 12-17.
21. Богус М.Б. Развитие операциональных структур мышления младших школьников в обучении: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000. – 212 с.
22. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. –М.; Воронеж: МПСИ, 1997. – С. 145-147.
23. Болдырева В. Б. Развитие координационных способностей умственно отсталых детей 13-14 лет средствами баскетбола: дис. ... кандидата пед. наук. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т, 2009. – 158 с.
24. Бадридзе Н.М. Применение лечебной физкультуры для детей с церебральными параличами, обучающихся в школах-интернатах. Автореф. дисс. канд. мед. наук. – М., 1970. – 22 с.
25. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
26. Бутко Г. А. Особенности формирования двигательных навыков у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002. – 260 с.
27. Бутковский П.А. Душевные болезни, изложенные сообразно началам нынешнего учения психиатрии: в 2 частях. – СПб., 1834.

28. Быховская И.М. Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы // Физическая культура. – 1996. – № 2. – С. 23-27.

29. Быховская И.М. "Человек телесный" в социокультурном пространстве и времени: (Очерки соц. и культур. антропологии). – М.: Физкультура, образование и наука, 1997. – 209 с.

30. Быховская И.М. Аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 8.

31. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.

32. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: Аграф, 1997. – 128 с.

33. Валлон А. От действия к мысли. – М.: Иностранная литература, 1956. – С. 28-47, С. 225.

34. Васенков Г.В. Технология обучения профессионально-трудовым навыкам учащихся коррекционных школ VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 2. – С. 5-15.

35. Васянина И.И. Программно-методическое обеспечение процесса физической реабилитации младших школьников с нарушением интеллекта и соматическими заболеваниями: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 189 с.

36. Визитей Н.Н. Теория физической культуры: к корректировке базовых представлений. Философские очерки. – М.: Советский спорт, 2009. – 184 с.

37. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей. – М.: ТераСпорт, 2000. – 166 с.

38. Виленская Т.Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста. – Ростов: Феникс, 2006. – 256 с.

39. Виленская Т.Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: дис. ... д. пед. н. – Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2007. – 515 с.

40. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. – М., 1924. – С. 34.

41. Выготский Л.С. Основные проблемы педологии в СССР. – М.: Педагогика, 1928.

42. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. – М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1928. – 218 с.

43. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии / Труды 2-го МГУ. – М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929. – С. 36-56.

44. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.

45. Воронкова В.В. (редактор) Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

46. Гаврилина Р.Н. Характеристики компетентности подростков с умственной отсталостью в процессе двигательной деятельности // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 2. – С. 31-33.

47. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 2. – С. 3-19.

48. Герасимова Ю. С. Начальное обучение плаванию детей дошкольного возраста с использованием сюжетно-ролевых игр: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 – СПб.: Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2009. – 234 с.

49. Германова А.А. Обучение видам легкой атлетики в начальной школе на основе сюжетно-ролевой игры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – СПб., 1999. – 148 с.

50. Гогольчева В.П. Программа совершенствования функции внешнего дыхания у младших школьников с умственной отсталостью на занятиях ЛФК: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1999. – 299 с.

51. Головина Т.В. Формирование ценностного отношения к физической культуре у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003. – 198 с.

52. Гончаров В.И. Еще раз о понятиях "двигательное умение" и "двигательный навык" // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 37. – С. 30-33.

53. Граборов А.Н. Олигофренопедагогика. Дис. в форме учебного пособия ... д. пед. н. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1945.

54. Грекулова О.Д. (ред.) Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

55. Гриженя В.Е. Оптимизация двигательного режима младших школьников средствами подвижных игр и игровых упражнений: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Малаховка, 2003. – 176 с.

56. Гриженя В.Е. Организация и методические приемы проведения занятий по подвижным играм в вузе и в школе. – М.: Советский спорт, 2005. – 40 с.

57. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.

58. Гуревич М.О. О формах двигательной недостаточности / Вопросы педологии и детской психоневрологии / под ред. М. О. Гуревича. – М.: , 1925, вып. 2.

59. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. – М.: ДИК, 1999. – С. 248-256.

60. Дворкина Н.И., Чернышенко Ю.К. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов у детей 3-6 лет / Базовая физическая подготовка дошкольников, школьников и студентов / под ред. Л.С. Дворкина. – Краснодар: Неоглори, 2011. – С. 110-190.

61. Дворкина Н.И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов у детей 3-6 лет: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2002. – 188 с. РГБ ОД, 61:03-13/157-1

62. Дмитриев А.А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательной школы средствами физического воспитания. – Красноярск: Оптима, 1987.

63. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

64. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий спортсмена: Проблемы, поиск, решения. – Н. Новгород: НГПУ, 2005. – 300 с.

65. Дмитриев С. В. Семантика тела, артпластика, эстетотерапия в технологиях образовательного развития человека с инвалидностью (Полемиические заметки) // Адаптивная физическая культура. – 2008. – № 4 (36). – С. 31-33.

66. Дмитриев С.В. Проектно-двигательное и рефлексивное мышление: концептуальные схемы и методы в спортивной педагогике и адаптивной физической культуре // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 2(30). – С. 2-19.

67. Дмитриев С.В. Проектно-технологическое моделирование двигательных действий – дидактические основы – Н.Новгород: НГПУ, 2008.

68. Дмитриев С.В., Сингосина Т.Б., Фомичева Е.Н., Сарапкин А.Е. Эстетотерапия и артпластика в технологиях образовательного развития человека с инвалидностью. – Н.Новгород: НГПУ, 2008.

69. Дмитриев С.В. Принципы и методы антропно организованного образовательного обучения двигательным действиям // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 1. – С. 24-33.

70. Дмитриев С.В. Культурообразующие, здоровьесберегающие образовательные технологии в высшей школе // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 5. – С. 10-16.

71. Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Двигательная задача в спортивных действиях // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 11. – С. 40-43.

72. Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Смысловое проектирование спортивных действий (от "модели объекта" к "модели проекта") // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №1. – С. 51-56.

73. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи // Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов. – СПб., 1996. – С. 45-52.

74. Евсеев С.П. (ред.) Теория и организация адаптивной физической культуры. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.

75. Евсеев С.П. (ред.) Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. – М.: Советский спорт, 2004. – 296 с.

76. Евсеев С.П., Курдыбайло С.Ф., Суляев В.Г. Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры / Под ред. профессора С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2000. – 152 с.

77. Евстигнеева М.И., Курьсы В.Н. Содержание и соотношение понятий "физическая культура личности" и "телесно-двигательная культура" // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. – № 1(95). – С. 234-237.

78. Егозина В.И. Повышение адаптивных возможностей организма мальчиков-подростков с недостаточным психофизиологическим развитием средствами физической культуры: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 382 с.

79. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. н. – Екатеринбург, 2009. – 274 с.

80. Ермаков С.Н. Профессионально-ориентированная физическая подготовка учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2005. – 161 с.

81. Заббарова Л.Х. Совершенствование психомоторных способностей у младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003. – 232 с.

82. Загузова С.А. Комплексная коррекция двигательных и функциональных нарушений умственно отсталых школьников в процессе до-



полнительных физкультурных занятий: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 174 с.

83. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1935. – 232 с.

84. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 264 с.

85. Запорожец А.В. Изменение моторики ребенка дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности. – М.: Педагогика, 1965. – 93 с.

86. Запорожец А.В., Усова А.Г. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – 350 с.

87. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. – М.: ИПП, 1978. – С. 46-78.

88. Запорожец А.В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания. – М.: Знание, 1970. – С. 84-87.

89. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: Просвещение, 1985. – С. 22-28.

90. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка /Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – С. 145-147.

91. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководство ее в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1987. – С. 67-78.

92. Запорожец А.В., Усова А.П. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1986. – С. 34-56.

93. Захарова Н.В. Спортивная подготовка в гимнастическом многоборье учащихся с нарушением интеллекта в условиях специализированных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 2005. – 182 с.

94. Ивинский Д.В. Развитие двигательных качеств у умственно отсталых школьников в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида: дис. ... кандидата педагогических наук. – Тамбов, 2007. – 166 с.

95. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

96. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.

97. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.



98. Исаева Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 147 с.

99. Калашникова О.К. Влияние дифференцированных режимов двигательной активности в условиях развивающих программ обучения на психофизиологический статус младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000. – 209 с.

100. Келишев И.Г. Динамика мотивов и интересов в спорте // Материалы научной конференции. – М.: ГЦОЛИФК, 1972. – С. 56-59.

101. Караулов Ю.Н. (ред.) Русский язык: Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 721 с.

102. Киселева Н.В. Развитие двигательных-координационных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами плавания: дис. ... канд. пед. н. – Сургут, 2007. – 226 с.

103. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1979. – С. 33-41.

104. Коренберг В.Б. Основы качественного биомеханического анализа. – М.: ФиС, 1979. – 209 с.

105. Коренберг В.Б. Лекции по спортивной биомеханике (с элементами кинезиологии). – М.: Малаховка, 2000. – 195 с.

106. Коренберг В.Б. Основы спортивной кинезиологии. – М.: Советский спорт, 2005. – 232 с.

107. Корнев А.В. Коррекция двигательных действий детей с умеренной умственной отсталостью на физкультурных занятиях в условиях детского дома-интерната: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Шуя: Шуйс. гос. пед. ун-т, 2008. – 158 с.

108. Коровина И.А. Методика коррекции основных двигательных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. н. Волгоград: Волггос. гос. акад. физ. культуры. – Волгоград, 2010. – 155 с.

109. Короткова Е.А., Фомичева Н.В. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 8. – С. 23-25.

110. Костенко А.Б. Формирование двигательной активности младших школьников с ЗПР в процессе физического воспитания: дис. ... канд. пед. н. – М.: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. 2009. – 211 с.

111. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
112. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
113. Курамшин Ю.Ф. (ред.) Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
114. Курамшин Ю.Ф. Глоссарий терминов образовательной области "Физическая культура". – М.: ФиС, 2009. – 34 с.
115. Курьсь В.Н., Баршай В.М. Стрельченко В.Ф. Подвижные игры. – М.: Омега-Л, 2012. – 352 с.
116. Куцевич Т.Ю. (ред.) Теория и методика физического воспитания. Т. 1. – Киев: Олимпийская литература, 2003. – 369 с.
117. Лебединская К.С. Степени умственного недоразвития при олигофрении /Отбор детей во вспомогательную школу. – М.: Просвещение, 1983. – С. 18-22
118. Леви Т. Уровни построения движения по Н.А.Бернштейну и телесная психотерапия //Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 23-27.
119. Левик Ю.С. Система внутреннего представления в управлении движениями и организации сенсомоторного взаимодействия: автореф. дис... д. биол. н. – М., 2006. – С. 3-5.
120. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1951.
121. Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации. – М.: ПРИОР, 2001. – 428 с.
122. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
123. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.
124. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей /Научно-исследовательский институт дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
125. Лукьяненко В.П. Терминологическое обеспечение развития физической культуры в современном обществе. – М.: Советский спорт, 2008. –168 с.
126. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Т. 1-2: – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956-1958
127. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 320 с.



128. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте /Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36

129. Мазитова Н.В. Методика обучения плаванию младших школьников с психическими и интеллектуальными нарушениями в условиях локальной педагогической интеграции: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 157 с.

130. Максимова С.Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 168 с. РГБ ОД, 61:02-13/1790-4

131. Малафеев Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями //Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 7-15.

132. Малыгина Е.Н. Коррекция психофизического статуса детей 12-13 лет с нарушением интеллекта в процессе занятий волейболом: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2002. – 174 с.

133. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

134. Матвеев Л.П. Специфические методы физического воспитания /Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания). – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 63-77.

135. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (Ч. 1. Введение в общую теорию физической культуры). – М.: РГАФК, 2002. – 176 с.

136. Матвеева Е.А. Физическое воспитание учащихся специальных коррекционных школ: дис. ... канд. пед. наук. – Набережные Челны, 2002. – 181 с.

137. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.

138. Менхин Ю.В. К проблеме понимания и формирования двигательного навыка //Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 12-17.

139. Менькова С.В. Теоретико-методические основы интеграции двигательной и познавательной деятельности детей школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 271 с.



140. Мещеряков А.И. Механизмы нарушения процессов отвлечения и обобщения у умственно отсталых детей /Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка ; под ред. А.Р. Лурия. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

141. Михайловская Т.К. Социализация личности учащихся младших классов вспомогательной школы средствами адаптивной физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2004. – 165 с.

142. Мозговой В.М. Развитие двигательных возможностей учащихся с нарушением интеллекта в процессе физического воспитания. – М.: Олма-Пресс, 2001.

143. Мозговой В.М. Развитие и коррекция двигательных функций учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 361 с.

144. Мозговой В.М. Уроки физической культуры в начальных классах. Пособие для учителя специальных (коррекционных) образовательных учреждений III вида. – М.: Просвещение, 2007.

145. Назарова Н.М. (ред.) Специальная педагогика. – М.: АCADEMA, 2000. – 147 с.

146. Недоленко С.В. Педагогические условия развития игровой деятельности учащихся с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 198 с.

147. Неверкович С.Д., Киршев С.П. Построение программ по физической культуре для начальной школы //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1997. – № 2. – С. 12-27.

148. Неверкович С.Д. Метапредмет "Развивающая педагогика спорта" //Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 9. – С. 4-6.

149. Неверкович С.Д. (ред.) Педагогика физической культуры и спорта. – М.: Физическая культура, 2006. – 528 с.

150. Неверкович С.Д. Развивающая педагогика физической культуры и спорта. – М.: Физическая культура, 2006. – 465 с.

151. Нежданов Д. В. Научная метафора в контексте типологии метафор //Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 48. – С. 5-13.

152. Немеровский В.М. Развитие физической культуры дошкольников 5-6 лет средствами сюжетно-ролевых игр: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – СПб., 2000. – 243 с. РГБ ОД, 61:00-13/1532-9

153. Немиринский О.В. Гештальт-терапия психосоматических расстройств //Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 1. – С. 84-91.

154. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. – М.: Алетея, 1999. – 488 с.

155. Николаев Ю.М. От идей П.Ф. Лесгафта к современной теории физической культуры //Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 18-22.

156. Никонов Е.В. Коррекция психомоторного состояния учащихся 10-12 лет с отклонениями в умственном развитии средствами футбола: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 169 с.

157. Новикова Г.Р. Состояние высших психических функций у детей, поступающих в 1-ый класс общеобразовательной школы (по результатам нейропсихологического обследования) //Дефектология. – 2000, – № 2. – С. 45-47.

158. Обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста основным движениям //Специальная школа. – 1965. – № 114.

159. Олейникова Е.Е. Физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической двигательной игры //Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 34-35.

160. Олейникова Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической двигательной игры : диссертация ... кандидата педагогических наук. – Майкоп, АГУ, 2007. – 202 с. РГБ ОД, 61:07-13/2786

161. Орел Е. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики. – М.: Психология, 2005. – С. 3-7.

162. Осипов В.О. Коррекция двигательных нарушений у подростков 14-15 лет с последствиями церебрального паралича в поздней резидуальной стадии средствами бадминтона: дис. ... канд. пед. н. – Малаховка, 2007. – 197 с.

163. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2001. – 424 с.

164. Певзнер М.С. Дети-олигофрены: изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 342 с.

165. Петрунина Н.В. Средства оздоровительной физической культуры для коррекции психофизического состояния детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед.н. – Набережные Челны: Кам. гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма, 2010. – 163 с.

166. Петрунина С.В. Методические приемы двигательной реабилитации инвалидов (ДЦП) средствами "искусственной управляющей среды": дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2003. – 163 с.

167. Пиаже Ж. Психология интеллекта /Избр. психол. труды. – М.: Наука, 1969. – 79 с.

168. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

169. Полани Л. Личностные знания. – М.: Наука, 1986. – С. 67-78.

170. Потайчук А.А. Методика адаптивной физической культуры при детском церебральном параличе /Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2004. – С. 228-293.

171. Правдина-Винарская Е.Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. – М.: Медицина, 1959. – С. 67-78.

172. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подгот. и 1-4 кл. – М.: Просвещение, 2007.

173. Прописнова Е.П. Методика сюжетно-ролевой логоритмической гимнастики для дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Волгоград, 2003. – 179 с. РГБ ОД, 61:03-13/1079-1

174. Протопопова О.В. Моторика и психоортопедия. – В кн. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2– т./ под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. – Т. 2. – М.: "ЧеРо: Высшая школа: Издательство МГУ". – 2002. – С. 382.

175. Репеко А.П. Метафора /Новейший философский словарь (под ред. А.А. Грицианова. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 623-627.

176. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.

177. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1970. – 192 с.

178. Рябова Л.Н. Формирование координационных способностей у девочек с ограниченными возможностями здоровья на занятиях художественной гимнастикой: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, Тюмен. гос. ун-т, 2010. – 192 с.

179. Рязанов А.А. Коррекция психофизического развития детей с умственной отсталостью в процессе дополнительных физкультурных занятий средствами футбола: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 149 с.



180. Садчикова Л.И. Соматические и педагогические компоненты оздоровительной физической культуры с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2003. – 167 с.

181. Салимов М.И. Влияние средств физической культуры на подготовленность к социальной адаптации школьников с легкой степенью умственной отсталости: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 166 с.

182. Сарыглар Г.Д. Развитие и коррекция двигательной сферы учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида Республики Тыва: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2002. – 128 с.

183. Сахоненко А. А. Общая физическая подготовка умственно отсталых школьников 8-11 лет: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1999. – 156 с.

184. Семенов Д.А. Профессор П.Ф. Лесгафт создатель курса "Теория телесных движений" //Теория и практика физической культуры. 1959. – Т. XXII. – Вып. 9. – С. 651-654.

185. Семкина О.А. Сопряженное развитие координационных способностей и обучение двигательным действиям младших школьников в процессе игровой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 150 с.

186. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

187. Сидорова М.В. Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2006. – 131 с.

188. Синельникова Т.В. Совершенствование координационных способностей умственно отсталых школьников 9-12 лет: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 200 с.

189. Сиротюк А. Плоды просвещения //Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 70-78.

190. Сляднева Л.Н. Телесная пластика в теории биомеханики и физического воспитания. – Ставрополь, СКСИ, 2005. – 268 с.

191. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь: СГПИ, 2006. – 274 с.

192. Стеблій Т. В. Физическое воспитание детей 5-6 лет в условиях функциональной интеграции: на примере интеграции детей с задержкой психического развития: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Владивосток: Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2008. – 221 с.





193. Столяров В.И. Гуманистическая теория спорта и теория гуманизации соревнований (предмет, значение и состояние разработки) // Пути повышения социальной значимости физической культуры и спорта: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Казань, 15-16 окт. 2002 г. – Казань: РЦИМ, 2003. – С. 155-156.

194. Стрелков В.И. Двигательные прототипы умственных способностей в персональном образовании // Физическая культура. – 2004. – № 4. – С. 23-426.

195. Строева Е.В. Интегративный подход к методике формирования здоровья детей 6-7 лет в коррекционных детских домах средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2006. – 163 с.

196. Сулеменков А.В. Методы физического воспитания детей младшего школьного возраста, занимающихся по различным учебным программам: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 131 с.

197. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медицина, 1940. – 432 с.

198. Сухарева Г.Е. Стойкие психические нарушения в отдаленном периоде органических поражений головного мозга / Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 34-56.

199. Стернберг Р. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 477 с.

200. Талицкая О.В. Формирование спортивных двигательных навыков у тяжело умственно отсталых детей-инвалидов на примере занятий плаванием: дис. ... канд. пед. наук – М., 2007. – 192 с.

201. Тельнов Ю.В. Эффективность комплексной программы физкультурно-оздоровительных мероприятий для детей с ДЦП в условиях специализированного детского санатория: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002. – 149 с.

202. Тиганов А.С. (ред.) Руководство по психиатрии. В 2-х томах. – М.: Медицина, 1999.

203. Ткачева И.А. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития: дис. ... кандидата педагогических наук. – М.: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования, 2008. – 211 с.

204. Трунов Д.Г. Феноменология самопознания: концепция множественного "я": автореферат дисс. ... д. философ. н. – Пермь: ПГУ, 2010. – 34 с.



205. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
206. Уракова А.П. Образы и метафоры телесного в рассказах Эдгара Аллана: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 167 с.
207. Федякина Л.К. Развитие координационных и интеллектуальных способностей школьников младших классов на основе возрастных закономерностей организации движения: дис. ... канд. пед. наук. – Сочи, 1998. – 136 с.
208. Филатов С.В. От образного слова – к выразительному движению: дис. ... кандидата искусствоведения. – М., 1996. – С. 45-120.
209. Фирсанова Н.А. Коррекция психофизических нарушений у детей-сирот 1-3 лет с задержкой психомоторного развития средствами адаптивной физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 153 с.
210. Фомина Н.А. Физическое воспитание детей дошкольного возраста на основе системы сюжетно-ролевой ритмической гимнастики: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2004. – 466 с.
211. Фомичева Н.В. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 136 с.
212. Хайбуллина Д.Р. Содержание учебной деятельности оздоровительной направленности в процессе физкультурного образования детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 210 с.
213. Хакунова М.М. Влияние расширенной двигательной активности на мыслительную деятельность детей младшего школьного возраста классов компенсирующего обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000. – 158 с.
214. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
215. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе – М.: Просвещение, 1997.
216. Чудная Р.В. Адаптивное физическое воспитание при умственной отсталости /Теория и методика физического воспитания (Под редакцией Т.Ю. Куцевич). – Киев: Олимпийская литература, 2003. – С. 329-341.
217. Чунаев А.А.. Физические упражнения в формировании личности ребенка в начальной школе //Физическая культура. – 1999. – № 3-4.
218. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. – М.: Медицина, 2008. – 346 с.

219. Шапкина Л.В. (ред.) Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. – М.: Советский спорт, 2002. – 209 с.

220. Шапкина Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2004а. – 464 с.

221. Шапкина Л.В. Методика адаптивной физической культуры детей с умственной отсталостью / Шапкина Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2004б. – С. 147-228.

222. Шапкина Л.В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры. – СПб.: Изд-во ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1997. – 45 с.

223. Шакурова Л.Е. Физическое воспитание умственно отсталых школьников 12-13 лет оздоровительно-коррекционными средствами: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Набережные Челны: Кам. гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма, 2009. – 175 с.

224. Шевченко Л.Е. Содержание и методика коррекционной работы средствами физического воспитания со старшими дошкольниками с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук – Майкоп, 1999. – 169 с.

225. Шилкова И.К. (ред.) Физическая культура детей дошкольного возраста. – Нижний Новгород: Центр здоровьесберегающих педагогических технологий, 2011. – 447 с.

226. Шипицына Л.М. Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – М.: Речь, 2005. – 477 с.

227. Шпитальная О.А. Физическая рекреация младших школьников с проблемами интеллекта в условиях детского дома: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 224 с.

228. Эльконин Б.Д. Самоощущение. Опосредствование. Становление действия // Психология телесности между душой и телом. Ред-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: Издательство АСТ, 2005. – С. 471-485.

229. Эриксон Э.Г. Детство и общество / пер. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 567 с.

230. Юркова И.А. О некоторых клинических особенностях психического инфантилизма / Астапов В.М. (ред.) Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.



231. Adams J.A. Human tracking behavior //Psychol. Bull. – N.Y. – 1961. – V. 58. – № 1. – P. 55-79.
232. Adler A. Understanding human nature. – London: Alien & Unwin, 1928. – P. 24-32.
233. Aronson E. Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine. – N. Y.: A. Worth Publishers, 1987. – P. 78-89.
234. Bandura A. Principles of Behavior Modification. – N-Y: Holt, Rinehart & Winston, 1969. – P. 310-340.
235. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory //R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363-388
236. Bobath K. Bobath B. The diagnosis of cerebral palsy. – Chilf., 1956. – 736 p.
237. Bobath K. The motor deficit in patients with cerebral palsy /By Karel Bobath. Pref. by P.C. Makeit (London) //Medical education and information unit. – 1966. – P. 328-351.
238. Bradberry T., Greaves J. The Emotional Intelligence. – N.Y.: Simon and Schuster, – 2005. – P. 56-78.
239. Brown B. Stress and the art of biofeedback. – New York: Bantam Books, 1977. – 147 p.
240. Bühler Ch. Über die Prozesse der Satzbildung //Z. f. Psychol. – 1919. – V. 81.
241. Burns I.R., O'Callaghan M. Early identification of cerebral palsy in high risk infants //Aust Paediatr J. – 1989. – 25 (4). – P. 215-219.
242. Bushnell E., Boudreau J. Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development // Child Development. – 1993. – № 64. – 1005-1021.
243. Dupre E. Pathologie de l'imagination et de l'émotivité. – Paris, 1925. – 501 p.
244. Eaton W.O., Yu A. P. Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status // Child development. – 1989. – № 60. – P. 1005-1011.
245. Festinger L.A. Theory of cognitive dissonance. – Evanston, 1957. – V.3. – P. 121-224.
246. Gewirtz J.L., Baer D.M. Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions //J. of Abnormal and Social Psychology. – 1958. – P. 57.
247. Guilford J. P. The structure of intellect. – N.Y.: Psychol. Bull, 1956. – № 53. – P. 267-293.

248. Guilford J. P., Hoepfner R. The analysis of intelligence. – N.Y., 1971. – P. 56-67.
249. Janet L. Intelligence avant le langage. – Paris, 1936. – P. 10.
250. Homburger E. Childhood and Society. – N.Y., 1950. – 546 p.
251. Horton F. S., Nakamura T. Hijikata Tatsumi and Ohno Kazuo. – New York: Routledge, 2006.
252. Keele S.W. Movement control in skilled motor performance // Psychol. Bull. – 1981. – Vol. 70. – № 2. – P. 387-403.
253. Laskas C. et. al. Enhancement of two motor function for the lower extremity in a child with spastic quadriplegia. Phys. 65, 1985. P. 11-16.
254. Lockman J. Thelen E. Developmental biodynamics: Brain, body, and behavior connections // Child Development. – 1993. – № 64. – P. 953-959.
255. Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Emotional Intelligence // Science and Myth. – Cambridge. 2007. – P. 45-67.
256. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence– // P. Salovey, D. Sluyter (eds.). Emotional development and EI: Educational implications. – N. Y: Basic Books, 1997. – P. 3-34.
257. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotion Intelligence: Theory, Findings, and Implication // Psychological Inquiry, 2008. – P. 89-111.
258. Fuller J. L., Thompson W. R. Foundations of Behavior Genetics // Saint Louis, 1978. – P. 234-239.
259. Salovey P. Models of emotional intelligence /R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). – N. Y.: Cambridge University Press, 1990. P. 396-422
260. Sternberg P. Y. Inside intelligence // American scientist. – 1986. – Vol. 74. – № 2. – P. 137-143.
261. Stern W. Die menschliche Personlichkeit. – Berlin: Leipzig Barth, 1923. –P. 145.
262. Tompson J. Intelligence // P. McQuffin, M. F. Shanks, R. Q. Holdson (eds). The scientific principles of psychology. – N.Y.: Gune & Stratton, 1984. – P. 56.

## Приложения

---

### ПРИЛОЖЕНИЕ А – НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОТОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

С нейрофизиологических позиций (наиболее полно представленных, например, в трудах А.Р. Лурия) все этиологические факторы моторно-двигательного своеобразия ребенка с нарушением интеллекта можно подразделять на эндогенно-наследственные и экзогенные (органические и социально-средовые).

Наследственные факторы, способствующие возникновению своеобразия, неоднородны, так же как неоднородны клинические проявления дефектности, которые это своеобразие обуславливают. Установлена определенная закономерность, заключающаяся в том, что глубокие моторно-двигательные нарушения чаще отмечаются при рецессивном типе наследования, в то время как при незначительных нарушениях решающую роль играют доминантные и полигенные наследственные факторы. Причиной большинства форм нарушений являются метаболические заболевания, в патогенезе которых главную роль играют нарушения обмена веществ (белкового, жирового, углеводного и др.).

Результаты исследований А.Р. Лурия (1960), Г.Е. Сухаревой (2001) и др. нейропсихологов дают основание относить к полигенным формам легкие случаи интеллектуального недоразвития у детей из тех семей, в которых у родителей в детстве отмечалась неглубокая умственная отсталость или низкий субклинический уровень интеллектуального развития, с возрастом хорошо компенсировавшиеся. Сведения о полигенном наследовании физических признаков, умственных способ-



ностей и особенностей темперамента в норме дают достаточные основания для предположения о том, что факторы, обуславливающие низкий уровень интеллектуального развития родителей, могут быть причиной неглубокой умственной отсталости у детей. В пользу полигенного типа наследования косвенно говорит также отсутствие каких-либо других этиологических факторов, как у родителей, так и у их детей наряду с отсутствием у них выраженных нарушений в соматическом и неврологическом статусе.

В числе патогенных (болезнетворных) факторов, которые могут вести к нарушениям развития мозга во внутриутробном периоде развития, важное место принадлежит инфекциям. Патогенное влияние инфекционных заболеваний матери на плод связано с возможностью проникновения микробов и вирусов через плаценту в кровяное русло плода. Наиболее опасными для плода считаются вирусные инфекции (коревая краснуха, грипп, инфекционный гепатит, листериоз, цитомегалия и др.), которые обладают избирательным нейротропным действием.

Другую группу причинных (этиологических) факторов составляют экзогенные вредности, либо действующие на развивающийся плод через организм матери во время беременности, либо повреждающие головной мозг ребенка в первые годы постнатальной жизни. Определенное значение в генезе недоразвития мозга и врожденного слабоумия придается предродовому кислородному голоданию (интранатальной гипоксии) и родовой травме. К кислородному голоданию и нарушению развития плода могут вести тяжелые хронические заболевания матери во время беременности, такие, как сердечно-сосудистая недостаточность, болезнь крови, почек, нарушения функции желез внутренней секреции (эндокринопатии) и др. Факторы, способствующие развитию удушья (асфиксии) и родовой травмы многообразны: токсикозы и перенашивание беременности, неправильное положение и предлежание плода, клинически узкий таз, быстрые или затяжные роды, нарушение циркуляции крови в сосудах пуповины, аномальное строение плаценты, слабость родовой деятельности и др.

В генезе нарушений интеллекта может лежать применение некоторых лекарственных препаратов, принимаемых матерью во время беременности (антибиотики, сульфаниламидные препараты, барбитураты и др.), а также плодоизгоняющих средств. Определенная роль в



происхождении нарушений интеллекта ребенка отводится хроническому алкоголизму родителей.

В постнатальном периоде в качестве этиологических факторов чаще выступают нейроинфекции (менингиты, энцефалиты, менингоэнцефалиты), дистрофические заболевания, тяжелые интоксикации, черепно-мозговые травмы, а также другие вредности, перенесенные в первые годы жизни, которые могут обусловить поражение мозга и аномалии его развития. К экзогенным факторам, способствующим возникновению умственной отсталости, относятся также иммунологическая несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и по группе крови (А.Р. Лурия, 1960).

Все клинические причины нарушений интеллекта Г.Е. Сухарева (2001) делит на три группы в зависимости от времени воздействия этиологического фактора.

Первая группа – нарушения интеллекта ребенка эндогенной природы (в связи с поражением генеративных клеток родителей): а) болезнь Дауна; б) истинная микроцефалия; в) энзимопатические формы олигофрений с наследственными нарушениями различных видов обмена, включая фенилпировиноградную олигофрению, олигофрению, связанную с галактоземией, сахарозурией и др. энзимопатические формы олигофрений; г) клинические формы олигофрений, характеризующиеся сочетанием слабоумия с нарушением развития костной системы и кожи (дизостозическая олигофрения, ксеродермическая олигофрения).

Вторая группа – нарушения интеллекта ребенка эмбрио-фетопатийной природы (заболевания и функциональные расстройства плода, возникающие на 3-4-м месяце внутриутробной жизни): а) олигофрения, обусловленная коревой краснухой, перенесенной матерью во время беременности (рубеолярная эмбриопатия); б) олигофрения, обусловленная другими вирусами (грипп, паротит, инфекционный гепатит, цитомегалия); в) олигофрения, обусловленная токсоплазмозом и листериозом; г) олигофрения, возникшая на почве врожденного сифилиса; д) клинические формы олигофрений, обусловленные гормональными нарушениями матери и токсическими факторами (экзо- и эндотоксическими агентами); е) олигофрения, обусловленная гемолитической болезнью новорожденных.

Третья группа – нарушения интеллекта ребенка, возникающие в связи с различными вредностями, действующими во время родов и в



раннем детстве: а) олигофрения связанная с родовой травмой и асфиксией; б) олигофрения, вызванная черепно-мозговой травмой в постнатальном периоде (в раннем детстве); в) олигофрения, обусловленная перенесенными в раннем детстве, менингоэнцефалитами и менингитами.

Таким образом, причинность моторно-двигательного своеобразия ребенка с нарушением интеллекта чрезвычайно разнообразна. Она может быть обусловлено рядом наследственных, экзогенно-органических и микро-средовых факторов. В одних случаях недостаточность возникает в результате влияния одного из этих факторов, в других – в результате сложного взаимодействия многих патогенных вредностей.



1. Осмысление "схемы тела" в положении лежа

а) Упражнение "Формула покоя". Ребенок находится в положении лежа на спине. Формула общего покоя произносится инструктором медленно, тихим голосом, с длительными паузами.

Все умеют танцевать,  
Прыгать, бегать, рисовать,  
Но пока не все умеют  
Расслабляться, отдыхать.  
Есть у нас игра такая –  
Очень легкая, простая,  
Замедляется движенье,  
Исчезает напряженье...  
И становится понятно –  
Расслабление приятно!

б) Упражнение "Разминка". Ребенок находится в положении лежа на спине. Глаза закрыты. Ему предлагается "незаметно для других" разогреть мышцы тела. Ребенок осуществляет общее напряжение мышц и их расслабление. Напряжение и расслабление по осям: верх-низ (напряжение верхней части тела, напряжение нижней части тела), левостороннее и правостороннее (напряжение правой и затем левой частей тела), напряжение левой руки и правой ноги, а затем правой руки и левой ноги. Внимание сосредоточено на ощущениях расслабления мышц.

в) Упражнение "Шарики". Ребенок находится в положении лежа на спине. Мышцы тела расслаблены. Глаза закрыты. Ему предлагается медленно "надувать шарики". Ребенок расслабляет мышцы живота, начинает медленный вдох, надувая в животе шарик, например, красного цвета (цвета необходимо менять). Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.

г) Упражнение "Мое тело". Ребенок находится в положении лежа на спине. Мышцы тела расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается ощутить свое тело. Ребенок осуществляет общее напряжение мышц и расслабление. Напряжение и расслабление по осям: верх-низ



(напряжение верхней части тела, напряжение нижней части тела), левостороннее и правостороннее (напряжение правой и затем левой частей тела), напряжение левой руки и правой ноги, а затем правой руки и левой ноги. Пауза (задержка дыхания). Выдох. Детям предлагается втянуть живот как можно сильнее. Пауза. Вдох. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом "пьют" воздух. Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.

г) Упражнение "Лучики". Ребенок находится в положении лежа на спине. Мышцы тела расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается ощутить "лучики" в своем теле. Ребенок поочередно осуществляет напряжение и расслабление шеи, спины, ягодиц, правого плеча, правой руки, правой кисти, правого бока, правого бедра, правой ноги, правой стопы; левого плеча, левой руки, левой кисти, левого бока, левого бедра, левой ноги, левой стопы.

Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.

2. Осмысление "схемы тела" в положении стоя

а) Упражнение "Мокрая тряпка". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Руки и голова опущены. Мышцы плечевого пояса расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что "чувствует" мокрая тряпка, брошенная на веревку. Вообразить, что капли собираются, стекают и капают с его носа, подбородка, с кончиков пальцев рук. Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.

б) Упражнение "Муравей и дерево". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Руки опущены. Голова приподнята. Мышцы плечевого пояса расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, путь движения муравья от одного корневища (левой стопы) на вершину дерева (макушку головы) и обратно вниз к другому корневищу (к правой стопе). Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.

б) Упражнение "Соловей разбойник". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Руки опущены. Голова приподнята. Мышцы плечевого пояса расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается медленно сделать глубокий вдох и с силой выдохнуть воздух через сомкнутые губы, сосредоточив внимание на "дыхании". Дыхание переключается с грудного на брюшное и обратно. Внимание сосредоточено на ощущениях напряжения и расслабления мышц.



3. Осмысление "схемы плечевого пояса" в положении стоя.

а) Упражнение "Бетман". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки опущены, слегка разведены и напряжены. Ребенку предлагается представить, что он Бетман. Бетман стартовал и быстро набирает скорость. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в верхней части тела. Внимание "перемещается" от кончиков пальцев левой руки вверх до головы и вниз до кончиков пальцев правой руки.

б) Упражнение "Ракета". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки подняты, выпрямлены, сомкнуты ладонями над головой и напряжены. Ребенку предлагается представить, что ракета стартовала и быстро набирает скорость. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в верхней части тела.

в) Упражнение "Топорик". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки подняты, полусогнуты, сомкнуты ладонями над головой и расслаблены. Ребенку предлагается представить, что его руки – топорик, готовый к тому, чтобы разрубить полено. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в верхней части тела.

г) Упражнение "Дельтаплан". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки разведены в стороны, полусогнуты в локтях и расслаблены. Ребенку предлагается представить, что он – дельтаплан в полете. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в верхней части тела.

д) Упражнение "Самолет". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки разведены в стороны, максимально отведены назад и напряжены. Ребенку предлагается представить, что он – самолет в полете. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в верхней части тела.

3. Осмысление "схемы ног" в положении стоя.

а) Упражнение "Мороз". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки опущены и расслаблены. Ребенку предлагается представить, что у него замерзли пальцы ног и он пытается их согреть последовательно шевеля ими. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях пальцев ног.

б) Упражнение "Горячий песок". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки опущены и расслаблены. Ребенку предлагается представить, что он стоит на горячем песке.

Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях поверхностей стоп непосредственно соприкасающихся с "песком".

в) Упражнение "Теннис". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Руки опущены и расслаблены. Ребенку предлагается представить, что его коленные суставы – теннисные ракетки. Попеременно напрягая и расслабляя их они отбивают теннисный шарик. Необходимо сосредоточить внимание на ощущениях в коленных суставах. Аналогичные упражнения выполняются в положении лежа на горизонтальной поверхности.



ПРИЛОЖЕНИЕ В – МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ПРИМЕРЫ УПРАЖНЕНИЙ,  
РЕАЛИЗУЮЩИХ МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ "РЕФЛЕКСИВНО-  
АССОЦИАТИВНОЕ МЕЛКОВАРИАТИВНОЕ ДВИЖЕНИЕ"

---

1. Ассоциативные мелковариативные движения в положении стоя.

а) Упражнение "Тополь на ветру". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Руки опущены и расслаблены. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что он – одинокий тополь, раскачиваемый ветром из стороны в сторону. Незначительно раскачивая тело вправо-влево, вперед-назад, "по кругу", внимание необходимо сосредоточить на телесных ощущениях равновесия тела.

б) Упражнение "Часовой на посту". Ребенок принимает положение "смирно". Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что он – часовой на посту. Смещая центр тяжести тела с одной ноги на другую и принимая положение "вольно", внимание необходимо сосредоточить на телесных ощущениях "усталости" ног.

Упражнение повторяется при различных позициях ног относительно друг друга.

2. Мелковариативные движения в положении стоя на одной ноге.

а) Упражнение "Цапля спит". Ребенок находится в положении стоя. Стопа одной ноги прижата к голени другой ноги. Одной рукой он держится за опору. Глаза закрыты. Выполняются незначительные колебания корпуса, внимание сосредоточено на телесных ощущениях равновесия тела.

Упражнение повторяется при различных положениях приподнятой ноги, которая может удерживаться правой или левой рукой. Опора может не использоваться. При недостаточной устойчивости ребенок открывает глаза.

б) Упражнение "Цапля на охоте". Ребенок находится в положении стоя. Расправляет плечи, ступни – вместе. Смотрит прямо. Ему предлагается представить себя цаплей во время охоты. Он сгибает левую ногу в колене и берет ее левой рукой за ступню. Правую руку вытягивает вверх. Ладонь опускает вниз. Опорная нога не должна сгибаться в колене. Ребенок делает вдох. На выдохе, приподнимает левую ногу, направляя корпус вперед. Медленно опускает ногу и выполняет упражнение с правой ногой, сосредотачивая внимание на ощущениях равновесия.

в) Упражнение "Цапля и рыбка". Ребенок находится в положении стоя. Расправляет плечи, ступни – вместе. Смотрит прямо. Ему предлагается представить себя цаплей увидевшей рыбку. Он сгибает левую ногу в колене и берет ее левой рукой за ступню. Правую руку вытягивает перед собой. Ладонь опускает вниз. Опорная нога слегка сгибается в колене. Ребенок делает вдох. На выдохе, приподнимает левую ногу как можно выше, направляя корпус вперед, руку – вниз, слегка касаясь пальцами пола. Медленно опускает ногу и выполняет упражнение с правой ногой, сосредотачивая внимание на ощущениях равновесия.

3. Ассоциативные мелковариативные движения в положении в положении сидя на корточках.

а) Упражнение "Зайка в кустиках". Ребенок находится в положении сидя на корточках. Глаза закрыты. Ему предлагается представить себя зайкой, прячущимся в кустиках. Ребенок руки приставляет к голове, имитируя ушки. Корпус медленно перемещает влево-вправо, в пределах устойчивого равновесия. Внимание сосредоточено на телесных ощущениях равновесия и напряжения мышц тела.

б) Упражнение "Мишка и мед". Ребенок находится в положении стоя. Ноги на ширине плеч. Глаза закрыты. Ему предлагается представить себя мишкой, поднимающим и опускающим бочонок с медом. Ребенок поднимает руки перед собой, как бы охватывая бочонок с медом. Поднимаясь на носки, глубоко вдыхает воздух, затем начинаете опускать туловище, медленно выдыхая, таким образом, что в конце концов сесть на пятки. Медленно поднимается в исходное положение, держа спину прямо. Внимание сосредоточено на телесных ощущениях равновесия и напряжения мышц тела.

Далее ребенок делает то же самое, но, не отрывая пятки от пола. Садится на корточки, как можно ниже, при этом ягодичцы должны почти касаться пола, корпус слегка наклонен вперед, живот прижат к бедрам.

Можно усложнить упражнение, предложив ребенку сесть на корточки, держа ноги вместе и не отрывая пятки от пола.

4. Ассоциативные мелковариативные движения в положении в положении сидя на гимнастической скамье (стуле).

а) Упражнение "Новые туфельки". Ребенок находится в положении сидя. Ноги вытянуты. Глаза закрыты. Ребенку предлагается "полюбоваться новыми туфельками". Ребенок медленно и напряженно "тянет носочки" вперед – вверх, влево – вправо. Его внимание сосредоточено на телесных ощущениях напряжения мышц тела.



б) Упражнение "Качели". Ребенок находится в положении сидя. Ноги вытянуты. Ребенок медленно перемещает корпус и отклоняет голову назад – вперед в пределах устойчивого равновесия. Его внимание сосредоточено на телесных ощущениях равновесия и напряжения мышц тела.

в) Упражнение "Росток". Ребенок находится в положении сидя. Ноги согнуты в коленях и подведены "под себя". Грудь прижата к бедрам. Руки опущены и расслаблены. Глаза закрыты. Ему предлагается представить, что он – росток, развивающийся из зернышка. Ребенок медленно распрямляется и медленно встает. Его внимание сосредоточено на телесных ощущениях равновесия и напряжения мышц тела.

в) Упражнение "Репка". Ребенок находится в положении сидя. Ноги согнуты в коленях и но не подведены "под себя". Корпус в вертикальном положении. Голова приподнята. Руки опущены и расслаблены. Глаза закрыты. Ему предлагается представить, что он – репка, которую не могут выдернуть. Ребенок перемещает корпус вперед и пытается встать. Его внимание сосредоточено на телесных ощущениях напряжения мышц тела.

5. Ассоциативные мелковариативные движения в положении лежа на горизонтальной поверхности (на полу).

а) Упражнение "Неваляшка". Исходное положение: лежа на спине. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что он – Неваляшка. Он "сворачивается в клубок", обхватив согнутые в коленях ноги руками. Слегка покачиваясь на спине. Ребенок сосредотачивает внимание на телесных ощущениях равновесия и напряжения мышц тела.

б) Упражнение "Якорь". Исходное положение: лежа на животе. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что он пытается вытянуть якорь. Он сгибает в коленях ноги, захватывая их руками. Медленно пытается приподнять голову, сосредотачивая внимание на телесных ощущениях напряжения мышц тела. Упражнение "Якорь".

в) Упражнение "Кобра". Исходное положение: лежа на животе. Глаза закрыты. Ребенку предлагается представить, что он – встающая кобра. Ребенок касается подбородком пола, сгибает руки в локтях. Располагая ладони под плечами и опираясь ладонями об пол, на вдохе медленно приподнимает верхнюю часть туловища (насколько может), не отрывая нижней части живота от пола. На выдохе медленно опускается в исходное состояние, сосредотачивая внимание на телесных ощущениях напряжения мышц тела.





ПРИЛОЖЕНИЕ Г – МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ПРИМЕРЫ УПРАЖНЕНИЙ,  
РЕАЛИЗУЮЩИХ МЕТОД "РЕФЛЕКСИВНО-АССОЦИАТИВНОЕ СЮЖЕТНО-  
РОЛЕВОЕ ДВИГАТЕЛЬНОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ"

---

1. Рефлексивно-ассоциативная игра "Море волнуется раз".

Выбирается ведущий. Он отворачивается от остальных и произносит считалочку (пока он говорит, все игроки хаотично двигаются).

Море волнуется раз,  
Море волнуется два,  
Море волнуется три,  
Морская фигура на месте замри.

Игроки замирают, изображая "морские" фигуры. Ведущий подходит к любому игроку, дотрагивается до него рукой – игрок изображает, кого именно он показывает. Задача ведущего – отгадать, что это за фигура.

Если игрок изображает непохоже, он становится водой на следующий этап. Конечно, иногда ведущий и сам специально "засуживает" какого-то игрока, но тогда можно решить спорный вопрос коллективно. Можно усложнить правила: если какой-нибудь игрок шевелился или смеялся во время "выступления" другого, то он становился водой.

Загадываются также:

- звериная фигура;
- птичья фигура;
- клоун-фигура;
- рабочая фигура;
- безумная фигура и так далее.

2. Рефлексивно-ассоциативная игра "Тише едешь – дальше будешь".

Выбирается один водящий (как обычно, считалочкой). На земле отчерчиваются мелом две полосы на расстоянии примерно 30 метров.

Все игроки становятся с одной стороны "дороги", водящий – с другой стороны, и поворачивается ко всем спиной. Водящий произносит: "Тише едешь – дальше будешь. Стоп".

Фразу можно произносить как угодно – намеренно затягивая слова, всё предложение, или например начинать медленно и затем резко и быстро заканчивать ее – в общем, привносить элемент неожиданности в игру. В это время все игроки пытаются как можно дальше пробе-



жать-пройти к финишу, на слове "стоп" замирают. После слова СТОП водящий оборачивается. Если он увидел движение какого-то игрока (кто не успел замереть, или остановиться из-за скорости разгона) – тот выбывает из игры. Побеждает тот, кто первым доберется до финиша и дотронется до водящего – он занимает его место, и игра начинается сначала. Внимание играющих сосредотачивается на связи скорости бега с результативностью игры.

3. Игры на изменение амплитуды движений симметричных звеньев тела (например, "Крылья" по Е.Е. Олейниковой, 2007а). Правой рукой имитируется взмах крылом орла "размашисто", левой "мелкие" порхания мотылька).

4. Игра с изменением темпа и скорости двигательных действий (например, "Пантомимические шаги" (В.Н. Никитин, 1999, С. 369-374).

а) "Лунная походка" (шаг Майкла Джексона).

Техника "шага" состоит из движения спиной в скользящей механистической манере. Исходное положение: шестая позиция ног, одна из которых поставлена на носок (например, левая). Движение начинается с импульса, исходящего из грудного отдела; посредством "посыла" спина, как бы опережая ноги, движется вперед, оставляя их позади себя. По мере опускания пятки левой ноги подошва правой проскальзывает по поверхности пола в направлении движения. В процессе своего скольжения правая стопа выходит на носок, достигая своей конечной точки в момент переноса веса тела на полупальцы правой ноги. Теперь уже правая нога является опорным пунктом для движения левой. Учитывая склонность ребенка с нарушением интеллекта к рефлексии ему обычно удается выполнить такой шаг после непродолжительных тренировок. Со временем он способен осуществлять сильное, импульсивное, скользящее движение. Развивая способность ребенка к двигательной рефлексии "Лунный шаг" формирует способность к свободному перемещению спиной, нивелирует страх перед невидимым пространством, расширяет психомоторные возможности (устойчивость равновесия, координированность, пластичность движений).

б) "Классический шаг" (шаг Марселем Марсо).

"Классический шаг" позволяет сохранить человеческую естественность и грациозность и передать посредством движения состояние и характер персонажа. "Классический шаг" требует от ребенка не только необходимых психофизических качеств, задействованных в "лунном шаге", но и выверенного чувства равновесия и умения синхрони-

зировать движения всех частей тела. Шаг выполняется в прямом и обратном (спиной) направлениях. Изначальная позиция отсутствует, шаг начинается с постановки на носок (подъем) левой либо правой ноги. Одновременно выполняются два движения, например, левая стопа опускается, в то время как правая нога от бедра отходит назад. В момент касания левой пяткой пола правая нога достигает своей конечной позиции. Теперь уже движение начинается с постановки правого носка (подъема) и отведения назад левой ноги. В движении участвуют сгибатели стопы, колена, усиливающие впечатление от шага по вертикали. Работа тазобедренного сустава позволяет увеличить или уменьшить амплитуду шага, его направленность.

Далее к движению подключается грудной отдел, руки и голова. В момент фиксации дорсальной (задней) позиции левой либо правой ноги грудь выдвигается вперед, при постановке левого либо правого носка (подъема) грудная клетка максимально отходит назад. Движение начинается не с ног, а от импульса, исходящего из грудного отдела. Торакальная зона позвоночника задает силу, скорость и ритм движения. Руки работают в противофазе соответствующим ногам и усиливают впечатление от характера шага. Шаг может быть четким и легким (имитирующим передвижение по асфальтированной либо каменной дороге), тяжелым и проседающим при движении по зыбкой среде (песок, болото), пружинистым, импульсивным при перемещении по упругой поверхности. Формы и характер движения грудного отдела, рук и головы выражают эмоциональное состояние ребенка, направленность его внимания, преднамеренные возможности будущего действия.

Благодаря своему совершенству, включенности в действие всех суставов тела "классический шаг" может перерасти в "бег". Движения становятся более крупными, размашистыми, интенсивнее работает спина, стремительней меняется темп. Ребенок может бежать красиво, легко, может в беге сопротивляться ветру, почти падать, но, преодолевая силу давления, сопротивляясь напору воздуха, опять бежать.

Способность к осуществлению разномодального и разнонаправленного "шага" и "бега" свидетельствует о высоком уровне двигательной рефлексии и развития психомоторики ребенка.

в) "Шаг Чарли Чаплина".

Для наработки шага необходимы не только техническая подготовленность ребенка, но и кураж чаплинского героя. В противном случае движения потеряют жизнь.



Техника исполнения шага предполагает активное включение в работу тазобедренных суставов. Движение начинается с импульса, исходящего от бедра, с перемещением ноги через "волновую" форму в диагональном направлении по отношению к линии шага. Ребенок испытывает небольшое напряжение в области пресса и неудобство, связанное с выворотностью тазобедренного сустава при шаге. При этом корпус остается в одном центральном положении, сбалансированно удерживаемом при перемещении ног.

г) "Шаг мульта" (Шаг Видаса-Владимира, по В.Н. Никитину)

Техника исполнения шага представляет собой попеременную фиксацию стопой точки опоры на носке (подъеме) и пятке. Итак, ребенок стоит, например, полностью на правой стопе, с фиксацией подъема левой. Перенеся центр тяжести на левую ногу, он опускает ее на пятку и одновременно поднимает правую ногу на подъем. Далее ребенок одновременно ставит правую ногу на пятку и поднимает левую стопу на полупальцы. Теперь вниз опускается левая стопа и параллельно с этим правая, возвращаясь в шестую позицию, выходит на "подъем", на полупальцы. Шаг правой ногой завершен. Шаг левой ногой совершается в том же порядке. Правая стопа опускается на пятку, в то время как левая выходит на подъем. Теперь, при сохранении веса на правой ноге, ребенок выносит вперед (вбок, назад) левую ногу на пятку с одновременным переходом правой стопы на подъем. И на третьем этапе возвращает правую пятку на пол с параллельным перемещением левой ноги в шестую позицию и фиксацией ее на подъеме. Далее прием повторяется в том же порядке.

### 1) Рапидная игра "Преодоление"

Моделируется "опасная" для продвижения ребенка среда. Например, переворачиваются ножками вверх с десяток стульев и, таким образом, выстраивается угрожающая своей остроконечностью дорожка. Вначале упражнение выполняется с открытыми глазами, а в дальнейшем – с завязанными (закрытыми). Ребенок должен мягко, не спеша пройти между стульями. При первой попытке разрешается держаться руками за ножки стульев. Если все получается удачно, то при второй попытке ребенок движется без помощи рук. Третий уровень предполагает преодоление "опасного" пространства при обратном ходе, спиной, как с помощью рук, так и без них. На четвертом в процессе перемещения используются вращательные движения. И, наконец, на пятой ступени ребенку завязываются глаза, и он проходит все предыдущие уровни без визуальной поддержки.

### 2) Рапидная игра "Улитка".

Ребенку предлагается стать "улиткой". Он начинает медленно передвигаться в пространстве (с открытыми либо закрытыми глазами). Партнер по игре останавливает перемещение "улитки" касанием любой точки ее тела. В ответ на прикосновение "улитка" автоматически прячет отмеченную часть тела и, пытаясь избежать нового контакта, меняет траекторию своего движения. Каждая задействованная точка тела должна отреагировать на прикосновение движением в задаваемом направлении и соответствующим характером в зависимости от степени силового воздействия. Если касание осуществляется достаточно быстро (один раз в 3 сек.), то ребенок, имеющий опыт в игре, способен одновременно совершать движения различными частями тела, в различных направлениях. Например, если прикоснуться сверху к голове, то "улитка" начинает медленно опускаться вниз; касание в этот момент спины вызовет перемещение тела уже в горизонтальной плоскости; касание руки – движение в третьем направлении... Искусство телесного отреагирования при непрерывном движении предполагает развитие способности к дифференцированному, целостному ощущению тела, к концентрации внимания одновременно на разных его частях и к контролю за состоянием и движением перемещаемых



участков тела. Образ "улитки" бессознательно настраивает тело на чувственное движение. После некоторого фрагмента игры группа обсуждает свои впечатления, дети описывают и демонстрируют (пародируют) увиденное.

### 1. "Танцующая скульптура"

Каждый из принимающих участие в игре ребенок замирает в произвольной выразительной, по его мнению, позе. Под задаваемые хлопками ведущего ритм и темп корпус и звенья его тела дискретно меняют заданную образом форму, охватывая мультпластичными вариациями все тело. В процессе игры задаются амплитуда движений, эмоциональный фон, стилистика исполнения.

### 2. Игра "Завороженный мяч"

Участники игры становятся по кругу либо парами напротив друг друга (можно формировать группы по трое, четверо и т. д.). Владелец виртуального мяча задает руками абрис (контур, очертание) используемого в текущем фрагменте игры мяча. В мультпластичном стиле "бросает" мяч одному из участников игры. Принимающий должен отреагировать в "мульте" на направленность, размер, вес и скорость полета "мяча". Таким образом, "мяч" перебрасывается из рук в руки по все усложняющейся траектории и формам его подачи и приема. Играющие (в "мульте") поднимаются на носки, опускаются всем телом до пола, бросают и ловят "мяч" спиной, усиливают, убыстряют темп подачи и создают самые невероятные ситуации, обыгрывая свое общение с летающим фантомом.

*Научное издание*

# ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

---

**СЛЯДНЕВА Любовь Николаевна**

*доктор педагогических наук, профессор, Ставропольский государственный педагогический институт*

**СЛЯДНЕВ Александр Алексеевич**

*кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт*

**СЛЯДНЕВ Алексей Александрович**

*преподаватель, Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33*

*в авторской редакции*

---

---

Главный редактор **А.Д. Григорьева**

Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**

Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**

---

Сдано в набор 26.10.2018. Подписано в печать 30.10.2018. Формат 60 x 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 11,39. Печ. л. 17,48. Тираж 500 экз. Заказ № 442.

Издательство «Ставролит», тел.: 8(962) 452-84-02,  
e-mail: [info@stavrolit.ru](mailto:info@stavrolit.ru), сайт: [stavrolit.ru](http://stavrolit.ru)