

УДК 159.9.01

О.В. Фролова

Формирование движений у детей с интеллектуальным снижением

Аннотация:

Статья посвящена исследованию психологической сущности системы средств, конституирующих ориентировку ребенка (5-18 лет) при формировании двигательных действий в норме и при интеллектуальном снижении. Означенные аспекты изучались экспериментально посредством формирующего эксперимента, построенного в традициях Л.С. Выготского. В результате определены условия организации развития, при которых «произвольное движение» ведет за собой становление целостного плана развития особого ребенка.

Ключевые слова: коррекционная психология, произвольное движение, дети с интеллектуальным снижением, проектная форма обучения, смысловой образ, двигательная ситуация

Об авторе: Фролова Ольга Владимировна, Государственный университет «Дубна», старший преподаватель кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: frolca.06@gmail.com

Анализ отечественных и зарубежных моделей и подходов к сущности двигательного развития детей с интеллектуальным снижением показывает, что простота формирования движений оказывается только кажущейся простотой, обусловленной недостаточным представлением о его природе [1-3]. Все наиболее существенные методологические и методические возможности современной психологии отражаются и проверяются в основном в построении модели становления «навыка», поэтому исследовательская и психолого-педагогическая практика управления становлением нового движения является «мерилом концептуальной точности и прикладной эвристичности той или иной психологической теории» [11].

Имеющиеся сегодня в коррекционной психологии подходы (метрический, нейропсихологический, психолого-педагогический, лечебно-физкультурный,

клинический) сосредоточены, в том числе, на выделении личностного радикала в исследуемой переменной, преобразуя движения из биомеханической категории в психологическую. В каждом, даже из сугубо «механистических», подходе к пониманию движения при описании экспериментальной, учебной (тренировочной, репетиционной и др.) или реабилитационной феноменологии непременно появляется указание на некие сверх-обстоятельства, которые помогли подопечному сориентироваться в той или иной двигательной ситуации, открыть новую схему движения, понять смысл взаимодействия с предметом [4-6, 7, 14]. Соответственно, для улавливания такого рода условий становления нам необходим метод, который наиболее полно позволял бы смоделировать экспериментальную ситуацию, максимально приближенную к естественной для развития ребенка, но при этом, чтобы все свойства движения были заранее предусмотрены экспериментатором и спрогнозированы (предвосхищены, рассчитаны) условия, обеспечивающие их формирование.

Теория планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина в чистом виде, где движение, преобразуясь в структурно более сложную категорию – действие, растворяется как самостоятельная переменная, рассматривается в основном как второстепенная, техническая и обеспечивающая, не вполне соответствует этим требованиям. Последующий за планомерно-поэтапным формированием опыт формирования единичных двигательных действий (В.П. Зинченко и Н.Д. Гордеева, А.И. Назаров, Е.Б. Моргунов, С.А. Маслов и др.) показал неизбежность обстоятельного развертывания явно избыточной системы средств, но абсолютно необходимой, чтобы обеспечить динамичное прохождение ряда преобразований формируемого двигательного действия и включение его в систему существующих возможностей субъекта. В этом отношении не сужение, но расширение контекста исследования, контекста средств и контекста психологического новообразования – представляются принципиально важными для установления подлинного потенциала «произвольного движения».

В контексте исследования детского движения пластично встраивается и позволяет моделировать экспериментальную ситуацию «с запасом» контекста культурной ситуации, преобразования в последовательность шагов освоения, имеющих в своей основе психологическую логику формирования – игра (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Л.Ф. Обухова, В.А. Новодворская, С. Миллер, Е.А. Екжаева, Е.А. Стребелева и др.). С одной стороны движения входят в состав игровых действий в качестве операций,

а с другой стороны игровая деятельность во многом определяет двигательное развитие ребенка, расширяя смысловой контекст движения.

Игра делает возможным регулировать роль и степень вмешательства экспериментатора, позволяя ему участвовать в процессе формирования настолько, насколько того требует экспериментальная ситуация, т.е. предоставляя необходимую и достаточную степень свободы действия для раскрытия актуального уровня развития ребенка. Экспериментатор не только подбирает необходимую по сложности задачу, но и выступает в качестве «носителя культурных эталонов», использующий различные способы осуществления двигательной деятельности, которые на следующем этапе ребенок сможет осуществлять самостоятельно, иными словами, исследовать зону ближайшего развития [13, 15].

В настоящее время в наиболее полном объеме обозначенные нами требования реализуются в проектной форме организации эксперимента [10]. Несмотря на то, что идеи, развиваемые в проектной форме обучения, можно найти еще в педагогике эпохи Возрождения и Просвещения, новой проектная деятельность может считаться потому, что только с конца 80-х годов XX столетия в нашей стране начинает формироваться практика проектирования в сфере образования, сопровождающаяся научными психологическими разработками. Опыт внедрения проектной формы обучения в систему общего и специального образования показал его эффективность (В.Б. Хозиев, П.Д. Ширков, М.В. Хозиева, М.Э. Гузич, И.П. Грехова, М.В. Самойлова, С.В. Дзетовецкая, И. Шамгунова и др.).

Главной особенностью любого проекта как учебной процедуры является совместное творческое сотрудничество учащихся и педагога (психолога, экспериментатора) в процессе достижения намеченного результата, имеющего «жизненно важное» значение. В проектном обучении важен как конечный результат, так и течение самого процесса, в котором формируется исследовательское мышление, а также происходит становление новой личности, умеющей отстраниться от шаблонной ситуации, принять правильное решение и взять на себя ответственность [12]. Главной целью проекта является целенаправленное формирование новых форм деятельности, т.е. планомерная организация развития. В центр экспериментального формирования ставится то желанное новообразование, которого хотелось бы достичь в курсе обучения. Задача, таким образом, сводится к созданию необходимых условий обучения для каждого субъекта, чтобы ожидаемый результат был получен. В предлагаемой форме организации формирующего эксперимента исходным

основанием является предположение о том, что процесс формирования может быть продуктивным в том случае, если предметность раскрывается через восхождение от общего к частному; если на каждом шаге формирования обеспечивается ориентировка в развертываемом содержании; если каждое действие в ходе своего становления проходит необходимые материализованные, речевые и знаково-символические формы; если обеспечена совместная деятельность и индивидуальный характер продвижения в предметном содержании; если система контроля, оценки и требований является деликатной в отношении к испытываемому [10-12].

Таким образом, проектная форма обучения наиболее полно отвечает современному этапу развития культурно-исторической концепции, а также требованиям исследования движения у детей в норме и с нарушениями. Ее рассмотрение как варианта формирующего метода дает возможность корректного и психологически квалифицированного *проектирования* условий и этапов развития ребенка, а опора на развертывание двигательного плана в условиях проекта позволяет моделировать смысловые линии развития ребенка с дефектом, построение путей его социализации.

Целью нашего исследования было раскрыть психологическую сущность и возможности системы средств, конституирующих ориентировку ребенка (5-18 лет) при формировании двигательных действий в норме и при интеллектуальном снижении. При этом были выдвинуты следующие **гипотезы:**

- формирование движений у детей с отклоняющимся развитием внутри проектной формы обучения будет успешным: позволит выйти за рамки экспериментирования с сугубо «двигательной» активностью ребенка и исследовать целостный план его развития;
- при формировании система ориентиров должна быть представлена избыточно, при этом постоянно особенно для детей с отклоняющимся развитием, должен сохраняться мотивационный контекст освоения движения;
- выведение на произвольный контроль при формировании движений основных компонентов (ориентировка в теле, пространстве, ритме, дыхании, знаково-символическом контексте движения) будет обеспечивать динамику овладения новым действием, обеспечивая полноту оформления ориентировочной основы двигательного действия.

Для проверки обозначенных гипотез было задействовано 8 экспериментальных групп (ЭГ) с численностью испытуемых от 3 до 7 человек. Дети с типичным развитием – 22 человека в возрасте 6-10 лет, дети с интеллектуальными нарушениями – 22 человека, из которых 6 человек с умственной отсталостью (УО) средней степени в возрасте 10-18 лет, 6

человек с УО легкой степени в возрасте 7-12 лет, 10 человек с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза в возрасте 6-10 лет.

Предварительно при комплектации групп была проведена развернутая беседа с родителями, с целью уточнить амнестические данные и оценить особенности и ценность двигательной культуры в семье. Во всех сериях эксперимента были проведены индивидуальная нейро- и патопсихологическая диагностика, направленная на выявление особенностей психического развития, уточнение структуры и степени интеллектуального дефекта, предварительного прогноза об обучаемости испытуемых. По результатам обследования было очевидно, что испытуемые ЭГ по своему психическому развитию паспортному возрасту не соответствуют. Комплектация и уравнивание групп проводились по симптоматике (т.е. существенному признаку), а не паспортному возрасту испытуемых.

Для оценки двигательного опыта испытуемых была разработана серия **задач для пре- и постгеста** (с опорой на тесты Н.И. Озерцкого и Н.П. Вайзмана) [1, 3]. Эти задачи позволяли отследить:

- 1) координацию движений (метания мячей, колец, набивание мячей);
- 2) словесное опосредствование (подвижные игры со словесной задачей, составление и презентация сюжетов, планов, инструкций, а также задания, предполагающие решения проблемных ситуаций и наличие словесного отчета о своих действиях);
- 3) «общие движения» (самопрезентация, этюды, пантомимы, танец);
- 4) мелкая моторика (мозаика, кубики, вязка, оригами, аппликация);
- 5) самостоятельное построение нового, своего движения (составление и презентация схем ориентировочной основы действия (ООД) «незнакомое» движения). Качество решения оценивалось по 3-х бальной шкале.

Формирующий этап - **проект «Живое движение»** - заключался в поэтапном построении детьми ряда двигательных схем и раскрытии своих двигательных способностей в ходе исследования социо-культурного пространства Востока. Всего было проведено 28 занятий, продолжительностью около 1 часа, со сменой деятельности через каждые 10-15 мин. «Сверхзадача» для детей заключалась в подготовке выступления (в свободной форме, например, инсценировка, доклад, концерт и т.п.) с презентацией своих открытий в ходе занятий перед сверстниками, родителями, учителями.

Формирование движения проходило по следующим линиям: движение с предметом, движение, опосредованное словом, и движение с партнером. Широко использовалось моделирование посредством различных форм продуктивной деятельности - танца, лепки,

оригами, конструирования, аппликации, а так же – игры (с включением дыхательных упражнений, элементов ушу и пр.). Овладение средствами построения произвольного движения происходило ребенком по мере решения разной сложности задач, которые условно мы разбили на следующие блоки.

Теоретический блок – составление схем ООД для последующей ориентировки и обобщения структурных компонентов движения и действий.

Двигательный блок – представлен набором тестов и упражнений (предлагаемых детям в форме испытания), отражающих и совершенствующих уровень развития координации, сенсомоторики, ручной умелости, пространственной ориентировки, словесного опосредствования.

Игровой блок – задачи направленные на развитие планирования, произвольности, средств совместной деятельности, раскрытие полифункциональности движения, рефлексии своего движения.

Дополнительно для оценки «внутренней картины» становления произвольного движения были выделены следующие критерии:

исполнительная сторона (*технические и пространственные характеристики движений – пластичность, адекватность ситуациям, сюжетность, ловкость, эргономичность и пр.*);

рефлексия (*обращенность субъекта на свой двигательный опыт и способ построения движения; пересмотр «точки зрения», «субъективной позиции» при реализации двигательной схемы; изменение и корректировка привычных двигательных шаблонов, планов и замыслов в соответствии с новыми условиями движений; критический анализ, как бы «со стороны», соответствия или несоответствия своих действий, их непосредственных результатов и дальнейших последствий объективным требованиям задачи; оценка найденного целостного образа, способа движения как средства решения поставленной задачи; определение своих потенциальных возможностей; сравнение и оценка успешности решения двигательной задачи своей и партнера, выделение актуальных условий в задаче и оценка имеющихся и недостающих средств для ее решения*);

совместная деятельность (*ориентировка на партнера при построении и воплощении движения*).

Для нас было важным отстраниться от констатации изменений лишь в исполнительной составляющей двигательных действий и психомоторной деятельности, а

перейти к констатации качественных, порой мимолетных, изменений в общем плане развития испытуемых.

Успешность продвижения в содержании проекта испытуемых оценивалась на каждом занятии. Вычислялись как индивидуальные, так и групповые показатели. В первую очередь были очевидны отличия в начальном уровне развития исполнительной стороны движения и совместной деятельности у детей контрольной группы (КГ) при незначительно равно низком уровне развития средств «рефлексии». Данная феноменология указывает на то, что уровень развития средств планирования, контроля, коррекции своего движения обусловлены не столько влиянием органического дефекта на психологическое развитие, сколько особенностями социально-педагогического опыта детей.

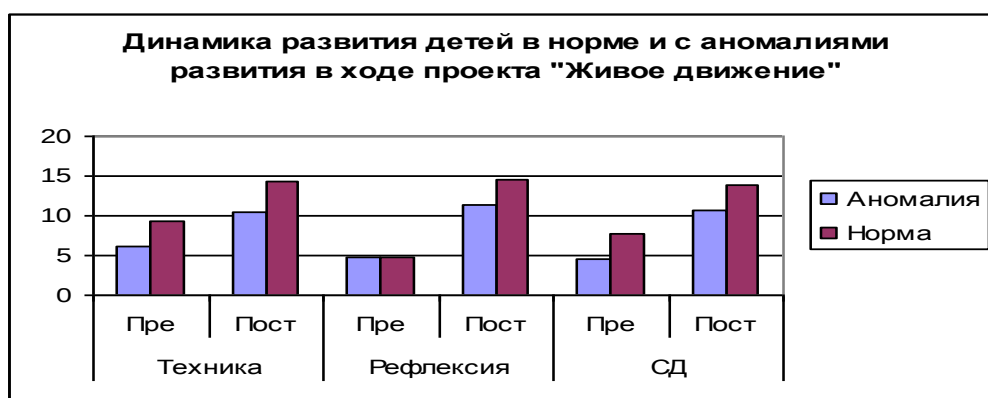


Рисунок 1. Сравнительная оценка КГ и ЭГ

В КГ более динамично происходило освоение средств, а также наблюдалось нарастание и усложнение опосредствования, обуславливающее усложнение операционально-технической стороны деятельности. Детям КГ было доступно не только следование образцу, но и самостоятельное составление схем ООД в построении новых двигательных действий, в то время как дети ЭГ двигались по своей индивидуально заданной траектории развития.

Важным не только мотивирующим звеном, но и условием развития являлась проектная задача. Постановка проектной задачи (независимо от того, в какой форме она была предложена детям) напрямую связана с планированием и анализом, которые выступали смысловыми ориентирами для детей при становлении произвольного движения. Анализ же - внутренне был связан с рефлексией, посредством которой собственные действия и движения для детей становились предметными, т.е. доступными для рассмотрения «как бы» со стороны. Дети постепенно обучались относиться к ним как к

условиям, в которых происходит трансформация их телесного и двигательного опыта и вне которых она осуществляться не может. Для детей с нарушенным развитием итоговое представление проекта было доступно лишь в игровой форме – спектакля и концерта, при существенном усложнении самой игры по сравнению с начальным уровнем (претестом). Необходимым было разбиение проектной задачи на подзадачи, решаемые на каждом занятии проекта и направленные в конечном решении на создание конкретного материального продукта. А также создание на первых занятиях «дерева проекта» (рисунок, письмо, макет и пр.) для целостного восприятия и понимания детьми логики и последовательности, совершаемых ими действий, продвижения в содержании проекта. Для детей в норме такая схема тоже была необходима, но имела более обобщенный и менее конкретный характер.

Для того чтобы проследить, насколько сохранились средства и были ли преобразованы первоначальные двигательные формы с течением времени (через 5-6 мес.) следовал отсроченный посттест - посттест-2. В первую очередь следует констатировать индивидуальный ход развития определенной двигательной формы, т.е. несмотря на то, что в ходе проекта каждым ребенком прорабатывались движения разных типов (спортивные, танцевальные, театральные и пр.) каждым ребенком выбрано было какое-то одно, которое получило дальнейшее развитие в наибольшей степени. Так, например, из ЭГ М. (12 лет) отдала предпочтение танцевальному движению, записавшись после проекта в кружок танца, в то время как А. (9 лет) посещал на момент повторного обследования секцию ушу и т.д.

В результате статистической обработки полученных данных с применения Т-критерия Уилкоксона получены различия между группами и между срезowymi процедурами с вероятностью ошибки $p < 0,05$.

Важным фактором, существенно влияющим на ход развития движения до, во время и после проекта, является позиция родителей. В тех случаях, когда полученные на проекте средства были вплетены в новый контекст, в том числе и бытовой, иными словами, где были подхвачены и востребованы социальной ситуацией развития - получили дальнейшее развитие. В противоположных случаях произошло отмирание изначально присвоенных форм. Но при этом следует отметить, что сохранилась психологическая основа (выраженная в «пластичности ориентировки» при построении нового движения). В общем плане сохранилась оболочка, т.е. «схема» анализа ситуации, которая обеспечивает ориентировку в новом движении и ключевых моментах его построения. Дети, несмотря на

первоначальную ошибку в исполнительной части, достаточно быстро вникали в суть построения нового движения.

Таким образом, психологической основой успешной психомоторной деятельности и составляющей ее двигательных действий является сложное психологическое новообразование – «произвольное движение». Становление произвольного движения определяет становление двигательного и вместе с ним социо-культурного опыта ребенка, качества и степени осознанности своих телесных, физических, двигательных возможностей (независимо идет ли речь об онто- или дизонтогенезе) [8]. Произвольное движение преобразуется и формируется в итоге решения специальных задач, представленных в культуре (предметами, уличными тренажерами, спортивными площадками, образами кумиров и артистов, уроков физкультуры и пр.).

Сравнение результатов КГ и ЭГ указывает на то, что произвольное движение предполагает по своей структуре развитие определенных мыслительных операций. В структуру этих операций, в свою очередь, входят три взаимосвязанных компонента: анализ, образ двигательного действия и рефлексия. В процессе построения происходит связывание всех элементов (плана построения своих движений, исследование и осознание своих телесных и физических способностей, выраженность и направленность эмоций, ориентировка во внешних условиях реализации и пр.) в смысловой образ двигательной ситуации.

Специфика моделирования смысловых (формирующих) ситуаций и введения средств ориентировки для формирования произвольного движения у ребенка с интеллектуальным дефектом [6, 7] в нашем исследовании заключалась в следующем:

моделирование широкого диапазона двигательных задач и условий (макро- и микро- моторные задачи; различные по психологическому содержанию двигательные задачи: с предметом, игровые, пантомимические, танцевальные, без речевого сопровождения и с одновременным речевым сопровождением; средства ориентировки (индивидуальная ориентировка и ориентировка в условиях совместной деятельности; средства 2-го и 3-го типа ориентировки));

отработка средств в различных жизненных контекстах для обеспечения переноса освоенных движений в реальную практику жизни, а также активное участие ближайшего окружения (родителей) [4, 5];

организация пар по принципу «кооперативной поддержки» А.-Н. Перре-Клермон, когда один партнер заведомо выше по уровню психологического развития, но не опережал другого более чем на два года;

использование на завершающем этапе формирования «стратегии намеренной дезорганизации» для развития самостоятельности в выполнении движения;

введение психологических средств в процессе игры и продуктивных видов деятельности (лепки, оригами, танца, конструирования и др., где моторная составляющая выступает ключевой);

деятельное распредмечивание, открытие ключевых характеристик тела и пространства на предмете и относительно предмета (игрушки, схемы, образца и пр.) предшествовало усложнению собственного двигательного опыта;

позтапность, в том числе и в постановке проектной задачи, несмотря на грубый интеллектуальный дефект у испытуемых позволяет обеспечить развитие преднамеренности, возможности предвидения своих будущих действий, их результаты и последствия. А, следовательно, через знаково-символическое опосредствование на телесно-двигательном уровне формировать внутренние средства означающие содержание и смысл своих действий, и направленные на организацию и управление собственной деятельностью. Испытуемые в решении задач планомерно-позтапно от утери цели и скатывания на малопродуктивные способы решения подходили к зачаточным формам целеполагания, целенаправленности и целеустремленности в своем двигательно-социальном опыте.

В целом же, подводя итог, отметим, что исследование формирования произвольного движения для современной коррекционной психологии остается актуальной задачей. Решение возможно путем экспериментирования и моделирования становления целостного плана развития, который при определенных условиях существенно изменяется по мере принятия и исполнения ребенком различной сложности двигательных (психологических) задач. Однако формирующая задача должна быть спланирована так, чтобы способствовать овладению ребенком обобщенным способом взаимодействия с окружающей действительностью (как социальной, так и предметной), т.е. содержать и удерживать «спокойное в явлении» (по Гегелю), отражать социо-культурный опыт человечества и способы взаимоотношения с миром. В таком случае, задача формирует индивидуальные способы действенного отношения и саморазвития, становится тем «кирпичиком», который конструирует понятие «психологический возраст» и создает обобщенный

«психологический портрет» того или иного возраста (по В.В. Давыдову). Двигательная задача по своей сути становится психологической, так как в способе ее решения выражена форма, содержание и мера разумности, присущие возрасту ребенка, его реальный уровень освоения социо-культурного опыта.

Библиографический список:

1. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
3. Гуревич М.О., Озерский Н.И. Методика исследования моторики // Психомоторика. В 2-х частях. Ч.2. М.;Л.: Государственное медицинское изд-во, 1930. 172 с.
4. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 176 с.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
7. Мозговой В.М. Развитие и коррекция двигательных функций учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания: дисс.... доктор пед. наук: 13.00.03 / Мозговой Василий Маркович. Москва, 2005. 361 с.
8. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. 272 с.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
10. Хозиев В.Б. О валидности формирующего метода // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 59-70.
11. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: СурГУ- Дефис, 2000. 357 с.
12. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психология в образовании: Проектная форма обучения как образовательная инновация // Сборник. Вып.15. Москва-Сургут-Дубна: Изд-во Сургут. ун-та, 2001. 92 с.
13. Шоо М. Спортивные и подвижные игры для детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений; пер. с нем. Н.А. Горловой. М.: Академия, 2003. 112 с.
14. Bricout V.A. Adapted Physical Activities and Down syndrome // Journal of Down Syndrome & Chromosome Abnormalities. 2015. Vol.1 (1).
15. The Essential Piaget: an interpretive reference and guide; ed. by Howard E. Gruber, J. Jacques Voneche. New York: Basic Books, 1995. 1000 p.

***O.V. Frolova* Formation movements at children with intellectual decrease**

Article is devoted to research of psychological essence of system of the means constituting orientation of the child (5-18 years) when forming physical actions in norm and at intellectual

decrease. The marked aspects were studied experimentally by means of the forming experiment constructed in L.S. Vygotsky's traditions. As result of certain conditions under with “random movement” leads to the emergence of holistic development plan of the special child.

Keywords: correctional psychology, random movement, children with mental retardation, project learning, a semantic image, a motive situation