

Превела Наташа Зворничанин, проф. физичке културе, Средња школа, Јања
Изабрао, и припремио Др Душан Сп. Илић, РПЗ, Бањалука

ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ШКОЛИ, КОЈЕ ФОРМИРАЈУ ФИЗИЧКУ КУЛТУРУ И ЧУВАЈУ ЗДРАВЉЕ

Дмитријев С.В.

Државни педагошки универзитет Нижњи Новгород

Анотација. Анализирани су савремени приступи изучавању физичке културе. Истакнуте су и описане основне компоненте структуре образовног простора и предметног подручја спорта и адаптивне физичке културе. Показано је да људска свијест дјелује на сферу потреба и способности - опрема их знањем. Напомиње се да рефлексивност треба сматрати менталним својством особе и квалитетом активности. Значај преласка са технологије учења (засноване на употреби традиционалних метода) на изградњу сопствених когнитивно-трансформативних шема заснованих на методама почетног учења (подстицање самоучења).

Кључне ријечи: *технологија, образовни тренинг, саморегулација, развој личности, тјелесност, интегрална индивидуалност.*

Увод.

Научна слика свијета формирана је на пољу традиционалног образовања у складу са физикалистичким идејама: рефлекторна теорија (Р. Декарт), „социјална физика“ (Т. Хоббс), „физика људске душе“ (Б. Спиноза). Тренутно је ажурирање и продубљивање предметног садржаја високог образовања у области физичке културе и АФК- технологија (очување здравља, рехабилитација, рекреација) повезано са најкомплетнијом имплементацијом његових функција **формирања културе и хуманизације** [1, 2]. Тренутно се у високом физичком образовању дисциплински степен развоја овог система знања претвара у постдисциплинарни. Према академику В.И.Вернадском, наука (и, сходно томе, образовни систем) неће бити организовани на предметно-дисциплинском нивоу знања, већ на проблемском принципу истраживања. Треба нагласити да дуализам талас-честица и принцип комплементарности (Н. Бор), конструктивистички принципи у логици и математици, антропични космолошки принцип свједоче о продирању хуманистичких наука у природне науке, укључујући и област физичког васпитања.

Рад је изведен у лабораторији педагошке кинезиологије Новосибирског државног педагошког универзитета и Националном истраживачком центру НДУ им Н. И. Лобачевског.

Сврха, задаци рада, материјал и методе.

Главни циљеви и циљеви овог чланка су анализа социокултурног садржаја образовања и његове улоге у формирању нове слике света и новог система културе личности уписане у ову слику, културе размишљања и културе дјеловања специјалисте у области спорта и АФК технологија. Приказани материјал (теоријска и методолошка анализа проблема) треба да, колико је то могуће, ублажи контрадикције технократских принципа образовања повезаних са једностраним развојем науке о природи на штету наука о човјеку; хипертрофираним рационализмом система

обуке на штету духовног и моралног развоја појединца. Истовремено, принцип хуманизације није ограничен само на идентификовање хуманитарног потенцијала и његово представљање у предметном садржају физичког васпитања. Једнако важан задатак је професионална и педагошка свијест личности студента. Антропичне методе наставе (усмјерене на лични развој на основу предметно-дисциплинског садржаја образовања) неопходне су за проширену репродукцију социокултурних вриједности, ефикасних образовних и здравствених технологија и материјалних користи, које су толико неопходне у савременом друштву.

Резултати истраживања.

Тренутно о стручном усавршавању можемо говорити само са становишта интегрисања педагогије у дубину и ширину са сродним наукама које је проучавају, проширујући спектар „заједничких“ проблема на границама образовања / обуке / васпитања / унапређења здравља / хуманог развоја. Антропно-дјелатни приступ у физкултурнопедагошком образовању заснован је на три основна постулата: 1) лични правац у развоју психе (личност се развија у психи, према С.Л. Рубинштејну); 2) правац активности у развоју психе и области свијести (личност се развија у активности, према А. Н. Леонтјеву), 3) тјелесно оријентисан развој здраве особе. Л. С. Виготски, који је био оснивач личносно-активног приступа, у свом истраживању је посредовао природу одређивања психе засноване на активностима „психолошким алатима“. Знакови, комуникација, тјелесно-пластични системи, који имају одређена значења развијена у историји културе, делују као такви алати. Нагласимо да „психолошка оруђа“ (симболичке референце и посредници) вештачки развија човјечанство и представљају најважније елементе културе, науке и образовања. Са наше тачке гледишта, то су средства за „антропологизацију“ професионалне активности, личног и тјелесно оријентисаног раста предмета образовних технологија. Извор развоја индивидуалне свијести личности студента је култура - социјално развијени начини перцепције, мишљења и активности, објективизовани у „материјалним“ и знаковно-семантичким облицима.

Од „дидактичке обуке“ до „пројект СО-акција“ (социјално одговорне акције наставника и студената). Данас је један од главних недостатака у обуци наставника из области физичке културе и АФК је доминација у високом образовању такозваног знања (гностичког) приступа, у оквиру којег је главни образовни задатак формирање солидних дискретно-дисциплинских знања. Истовремено, асимилација практичних знања и вјештина врши се копирањем метода дјеловања („научи“ - ходање „по трагу“ наставника), „дидактичког тренинга“ („тренирај“) у стереотипним условима и вјежбама у реализацији образовних задатака (нормативно-стандардни образовни програми). Ту је доминирају техничке и технолошке методе „преноса“ (репродукције) знања, умијећа и вјештина, подразумевајући дуалистичко супротстављање „духа“ и „тијела“, подвојености субјекта и објекта сазнања и трансформације стварног свијета [1, 2].

Ове технологије су више усредсређене на *деперсонализовану утицај* на свијест студента уз помоћ наставних алата него на интеракцију с њим у социокултурном образовном простору. Традиционалне образовне технологије заснивају се на трансформативној људској активности у материјалном свијету, усмереној на стварање предметно-информационог окружења за учење. Истовремено, социокултурни образовни простор не припада толико физичкој стварности (природно-вештачки објекти васпитног утицаја), већ унутрашњем објективном свијету човјека

са његовим тјелесним, интелектуалним и духовним садржајем. Пројектовање социокултурног образовног простора у потпуности се односи не само на пројектовање предмета физичке стварности, већ и на лично оријентисано пројектовање субјективне стварности. Ако предметно-информационо окружење припада физичкој стварности, онда „социокултурни универзум“ и објективни унутрашњи свијет човјека - психичкој стварности. То је „једнодјелни интегритет“ (термин културолога и психолингвиста А.Ф. Лосева).

Са ових ставова предлажемо суштински различито разумијевање садржаја образовања уопште и посебно стручног образовања. У првом плану је **рефлексно-пројектна култура** као облик активно организоване свијести педагога-професионалца. Унутрашњи свијет човјека није толико „спознат“ одразом, колико га он ствара и трансформише. Полазимо од чињенице да примјена приступа активности у образовању, обезбеђујући откривање структуре активности знања, усмјерава студенте на размјештање рефлексije (проспективне, ситуационе, ретроспективне), омогућава им да формирају своју способност да осмисле и програмирају своје професионалне активности. Овдје су важни фактори *пројектна методологија* и *антропичне образовне технологије*, укључујући област семантичког пројектовања и конструкције моторичких акција, АФК-методе за побољшање здравља и рехабилитацију. Последњи су предмет (и средства) обучавања у спорту за особе са инвалидитетом, адаптивне педагогије и рехабилитационе биомеханике. Активна личност (извршилац- СО извршилац) ми посматрамо као Спинозин *causa sui* („детерминатор себе“), који корелира своју личност са предметно-социјалним свијетом „значајних објеката“ (relatedness) и других људи. У ствари, овдје се примењује образовна парадигма: биће - перспективна рефлексija - акција - резултат - ретрорефлексija).

Социокултурне компоненте образовања личности. Проучавање моторичких акција као предметног подручја сазнања и технолошке конструкције у наставној дјелатности студената требало би да се изводи на основу морфолошке, функционалне и генетско-прогностичке анализе у контексту проблема дидактике више школе. Познато је да се било која социокултурна (међутим, не постоје друге) дјелатност, на крају, састоји од радњи (перцептивних, интелектуалних, моторичких), ментално-чулних слика и концепата, формирајући и систематизујући које у себи (у области свијести), особа постаје **субјектом дјелатности**, тј. узме је у посјед. У нашем истраживању три најважнија принципа антропијских образовних технологија и успон студената према професионалној култури појединца. Прво, *принцип стварања интегралног научног, образовног и социокултурног окружења* заснованог на јединству научног, технолошког и образовног знања, блиској интеракцији науке и образовних програма. Друго, *принцип активно организованог СО-постојања особе са друштвом*. И, коначно, треће, *принцип изгледа за професионални развој и лични раст*. У складу са овим принципима, акценат се ставља не на „агента утицаја“, већ на стварање простора заједничког постојања, у којем студент остварује и обнавља себе у односима са свијетом и овладава продуктивним начинима интеракције са људима и друштвено-културним системима. Професионална педагошка култура личности може се представити као систем који се састоји од слиједеће три компоненте: културе међусобног знања (самопредстављање, емпатија, социјална рецепција), културе међусобног разумијевања (интерперсонална рефлексija) и културе међусобног СО-дјеловања (организација продуктивних заједничких активности и међуљудска комуникација) .

Рјешавање проблема као „компонента постављања“ и функционисање социо-културних акција. Јасно је да човек не асимилише културу друштва у цјелини - он савлада само оно што је повезано са његовим непосредним интелектуалним, духовним и практичним активностима, уз рјешавање одређених задатака. *Само кроз рјешење лично значајних задатака, предметно-дисциплинско знање се претвара у методу*, комбинују се когнитивна, интелектуално-оцјењивачка и конструктивна функција рефлексно организоване свијести студента. У процесу савладавања активности појединачна ментална својства студента формирају се у подсистем професионално важних компетенција специјалисте у одређеној области дјелатности. Професионализација се спроводи како *развојем функционалних механизма* (спровођење филогенетског програма), тако и *унапређењем оперативних и технолошких механизма* (развијених у процесу развоја образовања). Антропичне образовне технологије омогућавају *реструктурирање оперативних механизма у оперативне* - у складу са условима и захтјевима задатака које особа рјешава уз помоћ одређених радњи. Истовремено се развија *индивидуални начин активности*, формирају се системи професионалних и педагошких квалитета појединца. Нагласимо да компоненте појединачног стила активности нису само прагматични критеријуми (као што су логика избора радњи, логика одлуке) који утичу на ефикасност рјешавања професионалних проблема, већ и присуство индивидуалних и личних квалитета у структури професионалне активности (логика преференција, ниво тежњи, рефлексивне способности). Први показатељи (критеријуми учинка) углавном одражавају правац активности, други (мотивацијске формације) карактеришу правац личности.

При поучавању моторичким радњама упутно је разликовати: индивидуални приступ - узимајући у обзир индивидуалне (лат. *individuum* - недељиве) карактеристике (темперамент, интелект, фенотип); *диференцирани приступ* - узимајући у обзир индивидуално-типолошке карактеристике група студената, спортиста, особа са инвалидитетом итд.; *индивидуално-лични приступ* - узимајући у обзир идентитет личности (психотип, менталитет, „духовни континуум“), у коме се остварује духовна и социјална суштина личности. Подучавање моторичких радњи као интегрисани процес поучавања и учења је врста *метасистема* (мета-активности). Под метасистемом подразумевамо било који предмет сазнања и трансформације (на примјер, перцепцијску, менталну или физичку акцију), који истовремено дјелује и као наставни предмет, и као субјект учења, и као резултат образовног учења. Захваљујући социокултурним (укључујући и моторичке) акцијама, особа се производи, конструише своју јединственост, остварујући себе као личност и као индивидуум.

„Психосинтеза“ моторичке акције изводи се као субјектна-алатна радња са стварним објектима, као радње са њиховим „замјенама“ (средствима за приказивање информација) и као „радње у уму“ (сlike, ментални модели, рефлексно-семантички оператори). Главни циљ метаактивности образовања и обуке је *трансформација саме особе* од појединца који није власник ове акције у „субјекта-глумца који је савладао објекат“. Са становишта рефлексно-антропичних технологија, студент увек мора да фиксира своју свијест (користећи механизме семантичко-претраживачке рефлексije), прво, *на предмете своје активности* - он „види“ и „препознаје“ (уз помоћ „оперативних јединица перцепције“) ове објекте, и друго, *на самој активности*, на

њеној технологији (уз помоћ „оперативних јединица мишљења“) - он је свјестан себе као активног субјекта, схвата *средства и резултате* својих знанствених и практичних поступака. Важно средство за конструкцију нових метода и механизма рационалног моторичког дјеловања је биомеханички модел система оперативних покрета, али модел не одражава толико објекат (нормативни модел је стандард спортске технологије), већ пружа менталну контролу радње (програмски механизми и семантички оператори). Потребно је да студент схвати моторички проблем који треба рјешити као *семантички простор могућих рјешења* (проблем са многим алтернативним одговорима, претпостављајући слободу избора начина рјешавања).

Пројектовање циљних програма за управљање активностима наставе и учења. Издвојимо да задатак оптимизације образовања (пројектовање, програмирање, механизми за спровођење акција) настаје само када постоји подручје могућих рјешења. Истовремено, веома је важно уче поставити студента у *индивидуално-лични положај* субјекта когнитивне и трансформативне активности. У антропијским образовним технологијама има смисла говорити не о „преносу информација“ („пртљагу знања“), већ о формирању *регулаторних метода за управљање* сопственим поступцима, *методама регулисања самоучења и развоја*. „Квантум пренетих информација“ треба да актуелизује способности студента, предодреди његову рефлексивну самосвијест и продуктивну мисаону активност. Кључне компетенције које би студент требало да развије су сажете у наставку.

Проучавати - предмет науке, технологије, методологије; моћи користити искуства менталног кретања (ситуациона анализа); организовати однос њихових знања и вјештина и усмјеравати их (надпредметна анализа); знати рјешавати проблеме (problem assesment), самостално постављати задатке и развијати њихова рјешења (оријентација на задатке), знати користити рачунске уређаје и уређаје за моделирање. **Тражити** - затражити разне базе података, примити потребне информације, систематизовати их, класификовати и уопштавати (ТРИЗ педагогија); консултовати стручњака. **Размишљати** - организовати однос прошлих и садашњих догађаја; бити критичан према овој или оној информацији, хипотези, формирати вјероватноћу, прогнозе; заузимати став у дискусијама, израдити своје мишљење. **Развијати** - неопходно знање и примјенити га за постизање циљева активности; постати и бити истраживач, експериментатор, технолог, стручњак, аксиолог. **Сарађивати** - бити у стању да ради у групи, рјешава разлике и сукобе; бити у стању да преговара и развија заједничка рјешења. **Прилагодити се** - бити у могућности да користи нове технологије и комуникације; тражити и наћи нова рјешења у променљивом окружењу; бити у стању да изврши физичку и менталну адаптацију особа са инвалидитетом на предметно-социјално окружење. Кључне компетенције које смо забележили развијају се на основу „логике субјекта“ (његових суштинских, „релевантних“ својстава), „логике социјалног окружења“ у коме се активност спроводи и „логике дидактичког моделирања“ активности предмета-алата.

Познато је да структура образовних активности и критеријуми за њихово оцјењивање у професионалним активностима могу имати различита значења. Тако је, „*дидактички дескриптори*“ имају функције претежно когнитивних циљева (мотивација за сазнање, фокус на постизању когнитивног ефекта). То су средства оријентације у препознатљивом објекту - „оријентационе шеме“ или „објашњавајуће шеме“ моторичке акције. Спортисти треба материјална подршка за перцепцију / размишљање / акцију, а ови модели представљају средство такозваног „визуелног разумевања“. „*Дидактички прескриптори*“ имају функције програмских алата (фокусирају се на методе и начине конструисања радње). То су модели трансформације предмета - „технолошки шеме“ или „монтажне шеме“ покретачког дјеловања.

Ови семантички оператори - програмски референтни прикази и концепти - средства су за изградњу и реконструкцију, а не приказ свијета [1, 2].

Значење дидактичких кванта информација је да утичу на процесе избора (развоја) и примјене моторичке одлуке од стране студента. Дидактички дескриптор „информише“ - пружа студенту основу за развој намјенских програма који омогућавају „разумијевање структуре“ предмета. Дидактички рецептор „упућује“ - обезбеђује изградњу модално организованих оперативних алгоритама дјеловања, омогућавајући „размишљање о технологији / методологији“ наставе на основу егзо-ендогених (спољних и унутрашњих) компоненти моторичког моделирања. Вредносно-семантички оператори „мотивишу“ - формирају „област субјективне одговорности“ за избор циљева, средстава и резултата активности. Формирање „рута мишљења“ врши се у два супротна смјера: од „језика техничких спецификација“ (овде је оператер социјално нормативан, минимизира појединачна одступања радњи од образовног стандарда) и од модално-фигуративног стила размишљања студента (овдје је оператер „субјективан“, повезан са полимодалном семантиком моторичке перцепције). Спортиста, посматрајући и оцењујући систем покрета са стране (заснован на егзогеним параметрима), мора бити у стању да опази и схвати моторичку акцију на језику унутрашњих (ендогених) фактора. Мора научити да види и контролише своје поступке „споља“ и „изнутра“, стварајући јединствену аферентно-еферентну слику / модел. Дакле, креативно-моторичке акције студента / спортисте / особе са инвалидитетом треба да буду *перспективно и интроспективно оријентисане*. То омогућава човјеку да „покрене“ сопствену мисао / психосемантику / идеомотор, да укључи процесе креативне маште, умјетничке пластике покрета и рефлексивног трагања за механизмима програмског дјеловања.

Садржајна анализа показује да фактори когнитивно-семантичке перцепције и представљања „живих покрета“ (семантички и властити моторички) углавном одговарају феноменологији процеса разумијевања и тумачења умјетничких дјела. Познато је да је *перцептивно-ментална анализа-синтеза покрета метафорична* - способна је да створи плодне метафоре и асоцијације које подстичу машту, а самим тим проширује нашу интеракцију са свијетом. Процеси креативности - *креативност као самоизражавање и креативност као ментална саморегулација* - могу и требају бити присутни у свим фазама изградње социокултурних моторичких акција. Метафорична слика моторичке акције је „стереоскопска визија“ коју карактерише способност особе да истовремено има три различита „угла“ у вербалним, авербалним и маштовитим структурама рефлексно организоване свијести (такозвано јанузијско мишљење). Као што познато, особа не опажа физичку стварност (таласне дужине или енергетске кванте), већ њене психолошке и семантичке еквиваленте. Неке „менталне операције“ менталних радњи коегзистирају у другима. Познато је да су ове врсте менталних операција повезане са функционисањем структура десне и лијеве хемисфере мозга. Способност да се „види“ и „разумије“ читав спектар значења социокултурне моторичке акције заснива се на такозваној „интеракцији боотстрап“ (од енгл. bootstrap- „везање“; овдје - „односи продора“).

Формирање „живих знања-вјештина“ (living knowledge), чија је генеза социокултурна, а функције су предметно-алатне. Превазилажење традиционалног приступа „предметно-знанственог“ не значи омаловажавање Theory of Knowledge (Теорије знања), већ мијења њено мјесто и функционалну намјену у образовним технологијама: од главног циља образовања знање постаје средство за постајање професионалца. Другим ријечима, потреба и, сходно томе, задатак са којим се студент суочава, не ослањају се толико на развој научног и предметног знања, већ на механизме њиховог генерисања и програме за управљање професионалним и

педагошким активностима. Очигледно је да садржај, механизми, структуре свијести настају, постоје и остварују се не у самој когнитивној области, већ у самој активности, у пракси семантичке и идеомоторне конструкције одређених радњи. *Овдје је структура образовних активности конструисана у складу са социокултурном природом знања и специфичношћу кретања људског тијела.*

У свјетлу горе наведеног, проблем формирања и даљег развоја професионалне свијести треба разматрати у јединству три основа „битности човјека“ (дјелатност, свијест, личност), који су саставни модел сваког професионализма. Дакле, професионална активност је увијек свјесна и социокултурна (спроводи се у друштву); професионална свијест је оријентисана на активност и интерсубјективна (настаје и постоји у заједници); личност професионалца дјелује као носилац активности (предметно-функционалне) позиције која је неопходна за постизање циљева образовања и личног развоја. Тако се испоставља да је професионална педагошка позиција двострука, у комбинацији са личним и активним позицијама, чинећи *јединство педагошке свијести и педагошке активности* (мисаоне активности) у социокултурном образовном процесу. Активно организована свијест осигурава развој професионалне активности кроз своју рефлексивну анализу, поступке за проблематизацију предметног подручја и вредносно-семантичко самоодређења појединца (као разумијевање и промјена самог начина битности човјека). Тако је, на примјер, најважнији задатак наставника у области физичке културе, АФК, артпластичких технологија (кореографија, кинезика) је формирање и развој код студената механизма рефлексивне анализе - способност изражавања (лат. *explicatio* - распоређивање), препознавања одређених појава, знаци, фактори, што је веома важно за произвољну контролу и корекцију спровођених моторичких радњи. Уз помоћ механизма рефлексije „себе у свијету“ и „свијета у себи“, човјек не само да мјери (квантификује) и оцјењује своју „рукотворину“, већ и себе открива и чува као субјект представљања. Субјект креативности ствара разне „полуге семантичког превртања“ истраженог објекта, омогућавајући му да сагледа (открије) његова „имплицитна својства“.

Ефикасност савладавања тјелесне пластике у великој мјери се заснива на разумијевању механизма *интроспективног језика* (од лат. *intro* - унутар) предмета „живих покрета“. Ово није језик апстрахованих концепата, објективних компоненти моторичких представа, већ „језик тијела и покрета тијела“ (кинестеза). Интроспективни језик углавном је повезан са радом механизма десне хемисфере (идеомотор, имитација квазимотора, „формуле сензација“, аналогни оријентири, „ваљани у глобуле“ - такозвани „психомоторни кванти“). Ови феномени укључују: *интуитивно знање* (има неаналитички, недеривативни карактер); *таситско знање* (имплицитно, нерелективно); механизми „читања у сликама, а не ријечима“ (визуелно разумијевање); *кататимно-сензуално знање* („фигуративна логика“ мишљења), *механизми криптогнозе* (оперативно визуелни облици интуиције). Ови механизми дјелују на нивоу ментално-холистичких биокодова (од грч. *holos* - интегритет), који омогућавају брзу, али врло приближну обраду опажених информација. Познато је да су глобално холистички кодови („глобуле“) еволуционо старији од модално-аналитичких („корак по корак“) и први се формирају у „соматопсихи покрета“.

Познато је да је у оквиру бихевиоризма психа истраживана као понашање, у оквиру когнитивизма - као трансформација слика, у оквиру психоанализе - као дубоки механизми подсвјесних намера. На несрећу, „тјелесна самосвијест“ (*leibbewnusstin*), „тјелесно-моторичко искуство“ особе (*body experience*, према Е. Brahler-у) још увијек се не користи довољно у дидактикама високог образовања. У образовним технологијама механизми преласка са чулних слика у концепте (концептуална интуиција) и из концепата у сензорне слике (еидетичка

интуиција) повезани са човјековом способношћу да „предвиђа будућност“ још увијек нису постали предмет аналитичких истраживања. Неопходно је развити **методе трансгресије** (термин је увео пољски психолог Ју. Козелетски као „превазилажење граница“). Верујемо да се покретно-моторичке шеме (обрасци) не граде на језику појединих мишића, постуралних реакција, већ на језику надреклексних система контроле и психосемантичке регулације у објективном окружењу активности.

Методe тјелесно-моторичке рефлексije и здравственe технологије у области АФК. Познато је да западне АФК-технологије разматрају здравље тијела у смислу радне способности, добре физичке кондиције, омогућавајући човјеку да цео живот ради као „жива машина“. Такво гледиште резултат је одвајања духа од тијела и његовог ограничавања на област свијести. Оријенталне АФК технологије, као што су јога или таицзи цуањ, одражавају интересовање за виталност тијела или његову духовност. Ове технологије укључују програме физичких вјежби усмерених на развој човјековог осећаја јединства са спољним свијетом спорим покретима, као и психофизичке вјежбе дисања. Јединство духа и тијела изражено је у грчком корену *psychein* (дисање). Појмови психосоматика, тјелопсихика, коришћени у савременој АФК методологији, значе препознавање „прожимања тијела духом“ (*bootstrap*), што „оживљава“ психу, формира тјелесну самосвијест, брише границе између тијела, свијести и психомоторне интелигенције. Познато је да је несвјесно „скривено“ у области свијести - његове структурне компоненте (предсвијест, подсвијест, постсвијест, надсвијест) не могу се схватити као различити топови. Савремене методе тјелесне рефлексije (*body-work*, *elan vital*, вербална психоанализа и психосинтеза, дубоко дисање у посебним положајима итд.) проширују обим тјелесно-моторичке самосвијести, развијају спонтано изражавање и психофизичку интеграцију. Функционисање ових система у АФК технологијама манифестује се у формирању интегралног *психосоматског режима човјека као физичког тијела, организма и личности*.

За развој антропско-рефлексивних образовних технологија у области АФК треба имати на уму да је људска свијест подијељена на двије најважније рефлексне подструктуре: „*Ја тај анализира*“ и „*Ја тај кога анализирају*“. Прва подструктура је рефлексивна компонента самосвијести (овдје се изводи нека врста „експеримента на објекту“, повезана са његовом спознајом и трансформацијом). Ова врста рефлексije (рефлексивност као ментално својство особе) укључена је у структуру перцептивно-мисаоне активности. Друга подструктура је објекат / предмет рефлексije претраживања. Овдје се рефлексija посматра као процес представљања свијести сопственог садржаја, као механизма самоспознаје и саморазумијевања (изводи се „експеримент на себи“, омогућавајући човјеку да схвати природу ментално-тјелесних механизма). Ово је врста „рефлектујућег огледала“ које омогућава особи са инвалидитетом да врши анализу посматрања и одражава сопствену слику („слика о себи“, слика тијела, слика покрета), да води дијалог са сопственом свијешћу. Није ли овдје сопствена психа, област свијести „духовно-семантички континуум“ материјал за креативну обраду? Рефлексija је врста „**постскрипта за мисао**“, а истовремено је и „**прописан за акцију**“, омогућавајући вам да „мјерити“, „одмјеравати“, „сегментирати“, одредити „општи редослијед“ алгоритама корак по корак, контролу и корекцију система кретања. У ствари, ово је „**рефлексни прстен**“ који одређује контролну и корективну функцију перцептивно-мисаоних акција особе са инвалидитетом. Рефлексно организовани „субјекти адаптације“ (физичка и ментална корекција функција) боље су оријентисани у „свијету покрета“ и успешније уклањају деструктивне поремећаје, што указује на формирање метакогнитивне структуре управљања системима покрета.

Ми развијамо системе психолошке и педагошке подршке и соматопсихичног развоја ученика, укључујући и оне са менталном ретардацијом и девијантним понашањем. Процес људског опоравка сматрамо не само скупом терапијских и профилактских или корективних мјера, већ и методама **тјелесно-моторичког појачања и рефлексивности** - ширењем и обогаћивањем области тјелесно-сензорног искуства особе. Култура тјелесности, здравља постаје **предмет пројектирања и менталног управљања**, а не само корективни ефекат на физичко стање ученика са инвалидитетом. Живахни, анимирани, садржајни, изражајни „покрети тијела“ управо је начин за рјешавање проблема адаптивне, здравствене и развојне педагогије. Највиши критеријуми и регулатори таквог покрета су универзалне вриједности људске културе - комуникација, игра, језик, слика, машта. Дакле, машта ученика са физичким или менталним сметњама пружа анимацију (и продуховљење) његових покрета, развој њихове смислености (семантичке организације) и уметничко-пластичне изражајности. Ови тренуци су управо промашени традиционалном методом „моторичке педагогије“. Тако, на примјер, системи покрета ученика још увијек нису имали времена да прођу неопходни процес образовног развоја, „психосоматомоторну и семантичку трансгресију“ (ширење граница тјелесно-моторичког искуства), и већ покушавају да их на силу аутоматизују помоћу метода train - „биолошког тренинга“.

Познато је, на примјер, да дијете са церебралном парализом путем својих проприоцептора прима сензације претежно патолошког тонууса мишића, перцептивно искривљених положаја и покрета тијела. Његово сензорно-моторичко искуство и оперативна интелигенција генеришу патолошке ментално-моторичке слике, формирају мишићне контрактуре и психомоторне деформације. Стога је рад са тијелом (body-work) важан фактор у технологијама побољшања здравља и корекције. Заједно са тренингом моторичко-перцептивних вјештина и психосемантичких (повезаних са рефлексивности) вјештина, неопходна је стимулација преговорних, говорних и емоционално вербализованих реакција. У адаптивно- здравственој педагогији и психологији дјецe са сметњама у развоју од посебног су значаја методе формирања тјелесно-практичног мишљења - централни процес когнитивне трансформативне активности особе са инвалидитетом. Формирање механизма таквог размишљања уско је повезано не само са развојем говора, већ и са развојем перцептивно-моторичког искуства особе. На примјер, психомоторне компоненте структуре пројектно-моторичког искуства (повезано са „размишљањем кроз акције, кроз акције и за акцију“) код дјецe са церебралном парализом у великој мјери су одређене индивидуалним карактеристикама визуелно-акционог размишљања и савладаних операција менталне и практичне активности. Употреба метода body-work омогућава потпуније формирање „оперативно-менталне интелигенције“ дјецe са сметњама у развоју, доприноси њиховој медицинској и социјалној рехабилитацији.

Тјелесно-организовано „Ја сам свијест“ шири сопствене границе захваљујући другим људима. Управо сусрет са Другим (пријатељем, наставником, ментором, ривалом) проширује социо-културни простор појединца. Познато је да човјек постаје сам (аутентичан) само откривањем другог, преко другог и уз помоћ другог (механизми међуљудске и само-интеракције). У таквом екстраперсоналном простору интеракције између одрасле особе и дјецe није толико „преношењу знања и вјештина“ колико „сусрет свијести“, а не „васпитање физичких квалитета“ - корекција тјелесно-менталних функција, оперативне интелигенције, већ „образовању кроз психофизичке механизме“. У суштини, ово је процес „исцјељења душом, духом и интелектом“, персонализација образовног / развојног окружења. Овдје добија посебан статус психотерапија међусобно обогаћујуће комуникације, тјелесно оријентисана

терапија, активност-семантичка катарза и друге антропијске технологије које „дјелују“ на граници менталног, интелектуалног и духовног развоја. Предметно-дјелатно окружење захтјева стално дешифровање различитих социокултурних феномена које су створили други људи - социокодови, „текстови покрета“, играчке. У раду са дјецом потребно је користити водећа питања, фигуративне примјере, имитације и обрасце кретања (из различитих углова), визуелне референтне тачке, пљескање у ритму (звучни модели), поређења и „само демонстрацију“ покрета (укључујући њихово сврсисходно праћење и аутокоментар) .

Захваљујући сазнајно-оцењивачкој позицији дијете улази у универзални дијалог са свијетом око себе. Простор активне комуникације постаје простор дјететовог развоја, обликујући његову способност циљаног размишљања и дјеловања, да се идентификује са становишта друге особе. Овладавање новим креативно-моторичким радњама (и не само „материјалним свијетом“ уз помоћ акција) је истинско обогаћивање личности дијетета, формира његово „развијено дјетињство“.

Дијете-инвалид има прилику да ужива у самом процесу „активног бића“ - радује га осећај његове аутентичности. Може се претпоставити да су „емоционално-мишићна радост“, „тјелесно-моторичка срећа“ особе само индиректно повезане са механизмима интернализације. Нажалост, никакве спољне околности (фактори околине) саме по себи не могу гарантовати истинску срећу човјеку. Овде су важни начини учешћа, припадности, укључености са другим људима („срећа је саучесништво“), механизми катехмотивне катарзе, „привикавања“, „укључивања“ у процес комуникације субјекта и активности. У комуникацији предмета и активности дјеца и одрасли се међусобно придружују (настаје резонанца укључености), а истовремено могу да схвате свијет само „спајањем“ (формира се резонанца међусобне персонификације). Ово је самопокретање (саморазвој) личности у простору заједничког постојања („стални препород“), а не контрола особе споља. Кататимно-моторичка „тјелесност која се осећа изнутра“ (ангажман), „емоционално-ментално искуство“ постају инструмент интеракције (узајамне-СО-акције) човјека са свијетом ствари, природе, друштва. Главни резултат овог процеса за дијете са сметњама у развоју је „урастање у културу“, откривање културе за себе, отварање (формирање) себе у свијету културе. Треба имати на уму да је најважнији проблем адаптивне педагогије како „обновити човјека“ (сфера његове свијести, самосвијести, вредносне оријентације), а не како „обновити свијет“. И ово је један од парадокса савремених АФК технологија.

Закључци

1. У области ФК и АФК није важна обучена особа, већ особа која учи (развија се). У традиционалним АФК- технологијама (нарочито често у раду са дјецом са инвалидитетом), нагласак је углавном на сазревању (а не зрелим) функцијама. Образовна обука увијек треба да „иде испред развоја“, „створи зону блиског развоја“ (Л.С.Виготски). Антропске методе образовања / обуке / побољшања здравља треба да пробуде и покрену унутрашње процесе менталног и психомоторног развоја особе (потребе, мотиви, тежње, вредносне оријентације). Показано је да људска свијест, као најважнији регулатор његовог понашања, ради и на сфери потреба и способности - опрема их знањем. У овом случају, сфери свијести се не додаје само „ново знање“, већ се трансформише и његова структура (перцептивно-моторички, рефлексно организовани тезаурис).

2. Рефлексивност треба посматрати као *ментално својство особе* и као квалитет активности. Ово није само принцип (аналитичко средство) за спознавање свијета, већ и метода за развој

личности која омогућава да се развије не само оно што човјек већ има (дато споља образовним стандардима, интернализовано од стране субјекта), већ и да појача унутрашње искуство - његово ширење, трансформацију изнутра са излазом на „спољашни екран“ (екстериоризација). Рефлексија омогућава прећи са традиционалног „обучавање знањима, вјештинама, умијећима“ на „образовање појединца уз помоћ знања, вјештина, умијећа“. Образовни тренинг не би требало да се само „прилагоди“ менталним структурама човјека, већ и обрнуто - методе АФК технологија треба да доведу до развоја тјелесно-менталних структура за контролу „живих покрета“.

3. Важно је извршити прелаз са технологије learn- „ходање корак по корак за наставником“ (засновано на употреби традиционалних метода „уради како ја радим“, показивање, разговор, објашњавање итд.) на изградњу сопствених когнитивних трансформативних шема заснованих на методама **самоучења** - испитивање наставника, „тумачење схваћеног“, семантичка организација знања, намјера стварања. Дакле, врши се прелазак из режима „функционисања ЗСВ-а“ (знања, способности, вјештине) у модус „развоја личности“, „прескок“ од самоопредељења човјека ка његовом самоостварењу. Истовремено се не побољшава толико „биомотор“ („техника кретања“), већ **психомоторне способности** контроле и корективне регулације моторичке акције (реактивност, ефикасност, моторичка стабилност, које леже у основи формирања моторичких вјештина). Истовремено се развијају **психосемантичке способности** (повезане са рефлексијом, формирањем уравнотежених одлука), које су у основи моторичких вјештина. Као што је познато, способности нису уграђене ни у биогенетску природу човјека (за разлику од склоности), ни у друштво - оне се јављају само у активности.

Литература:

1. Гагин Иу.А. Духовни акмеизам биомеханике / Иу.А. Гагин, С.В. Дмитријев. - Санкт Петербург, 2000. - 307 стр.
2. Дмитријев С.В. Ментална сфера свијести, семантика тијела, артпластика у спортској и уметничкој активностима / С.В. Дмитријев // Теорија и пракса физичке културе, 2007. - №11. - С. 2-12.
3. Дмитријев С.В. Образовни простор и објектно-предметно подручје спортаске и адаптивне физичке културе –дискурс- анализа. / С.В. Дмитријев // Физичко васпитање студената: научни часопис изд. С.С.Јермакова. - 2010. - бр. 4. - С. 15-25.
4. Дмитријев С.В. Од праксиса до логоса: интердисциплинарна истраживања у области биомеханике спорта. / С.В. Дмитријев // Теорија и пракса физичке културе. - 2005. - бр. 11. - С. 45-52.
5. Дмитријев С.В. Методе психолошког и кинезиолошког моделирања покретних радњи - нови концепти, нове стварности или парадокси размишљања? / С.В. Дмитријев // Материјали међународне научне конференције „Проблеми спортске кинезиологије“. - Малаховка, - 2010. - С. 19-24.

Примљено 7.09. 2010.г.

Дмитријев Станислав Владимирович, доктор педагошких наука, проф.

stas@mts-nn.ru

На главну У библиотеку Расправити на форуму

За било какву употребу овог материјала потребна је обавезна референца на извор!

