

УДК 159.922.7

О.В. Фролова

**Становление произвольных движений у детей с проблемами развития
в проектной форме обучения**

Аннотация:

В статье на основе экспериментального исследования становления двигательной координации у детей с аномалиями развития раскрыт пример формирования произвольного движения иными средствами, нежели традиционные (тренаж, упражнение и пр.); делается вывод о многоуровневом характере опосредствования процесса становления сложных движений. Рассмотрены ключевые моменты и новые (развивающие) возможности совместной деятельности и специально организованных двигательных задач для развития ребенка с аномалиями развития.

Ключевые слова: произвольное движение, проектная форма обучения, совместная деятельность, психологическая задача

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

Донаучное «экспериментально-психологическое изучение» движения началось вне стен философии и науки, а именно: в практике мифологического танца, охотничьих инсценировках, шаманских камланиях, расчетах мастеров гончарного и оружейного искусства, живописи, ваяния, этнических эталонах красоты походки, жеста и пр. В искусстве: в танце, театре, живописи, скульптуре – одним словом, в *пластике*, - движение было основательно представлено уже в доступные для исторического анализа эпохи Древнего мира. Именно обращение к первоисточкам осознания глубины психологизма движений позволяет констатировать, что в социо-культурном содержании любого элементарного, на первый взгляд, движения раскрывается огромный потенциал для развития ребенка с особенностями.

Однако дискретность в определении предмета и метода исследования движения на определенном, скорее всего вундовском, этапе становления психологии как науки привела

к упрощению определения психологического содержания движения и экспериментальных схем его исследования. Зарождение и развитие в 30-е годы XX века культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии позволило на качественно ином уровне подойти к рассмотрению накопленной феноменологии [1-4; 6]. Проблема исследования движения в рамках данного подхода формулируется, как проблема исследования процесса усвоения культурных эталонов, т.е. опосредствования. А развитие произвольного движения, наравне с другими психологическими формами, обусловлено социальным опытом человека и проходит в своем становлении определенные этапы. Иными словами, любое движение в его предельной сложности должно рассматриваться не как порождаемое и реализуемое на физиологическом или психофизиологическом уровне организма, но личностном, независимо идет ли речь об онто- или дизонтогенезе.

Проектная форма обучения [5], как продолжение традиций развивающего обучения, предполагает обеспечение избыточности системы ориентиров при постоянном для ребенка сохранении мотивационного контекста освоения движения. Постановка и реализация «сверхзадачи» (т.е. задачи, требующей пошагового творческого решения, но мотивационно значимой и понятной каждому участнику группы), а также вариации и последовательность типов ООД формулируется экспериментатором с учетом индивидуальных особенностей. В процессе сотрудничества (в рамках «зоны ближайшего развития») раскрываются этапы и средства достижения проектной задачи. Таким образом, проектная форма обучения сегодня для специальной психологии является не только психологически квалифицированной моделью сопровождения (проектирования условий и этапов развития детского движения), но и как метод исследования, наиболее полно отвечающий современному этапу развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Целью нашего исследования являлось раскрыть психологическую сущность и возможности системы средств, конституирующих ориентировку ребенка (3-12 лет) при становлении и формировании произвольного движения в норме и при аномалиях развития (ЗПР, синдром Дауна, умственное недоразвитие легкой и средней степеней). Исследование состояло из трех этапов, так как для обеспечения достоверности исследования и переноса обобщений результатов на широкий класс феноменов движения, было важным варьировать в условиях сравнения следующие моменты (как самих движений, так и условий, при которых они реализуются): возраст испытуемых; психологический статус испытуемых; макро – и микромоторные задачи (не менее трех

различных двигательных задач по каждой возрастной категории); различные по психологическому содержанию двигательные задачи: с предметом, игровые, пантомимические, танцевальные, без речевого сопровождения и с одновременным речевым сопровождением; спонтанное становление и организованное формирование движений; средства ориентировки (индивидуальная ориентировка и в условиях совместной деятельности; средства 2-го и 3-го типа ориентировки). В общей сложности в эксперименте было задействовано 18 экспериментальных групп с численностью испытуемых от 3 до 16 человек в каждой группе.

Итогом исследования стало выявление следующих особенностей. Широта варьирования двигательных задач и условий позволила отстроиться от исполнительной части движения, которую зачастую принимают за «само движение», и представить усложненный вариант движений в их полном объеме замысла, подготовки, реализации, контекста и динамики. Становление движения в норме идет спонтанно, управляясь необходимостью – теми задачами, которые ставит перед ребенком жизнь, детсадовская и учебная среда. В качестве средств построения движений выступает вся окружающая нормального ребенка культурная среда: взрослые (родители, воспитатели, учителя), сверстники, культурные эталоны движения, легко заимствуемые ребенком из телепередач, зримых примеров, игровых аналогов и др. Одним словом, вся культура «помогает» нормальному ребенку строить разнообразные движения, а задачи обучения и воспитания сводятся к своевременному контролю и расширению репертуара осваиваемых форм. Совершенно иное положение у аномального ребенка, который в силу органической, как правило, аномалии не готов к принятию средств и ориентировке на «нормальные» культурные ориентиры. На феноменологическом уровне это заметно сразу: интеллектуальной и эмоциональной недостаточности такого ребенка непременно сопутствует двигательная некоординированность, слабая обучаемость движениям, низкая эффективность каждого движения по всему комплексу двигательных показателей (скорости, точности, предметной и ситуационной адекватности и др.). Соответственно, важнейшей задачей является не только понимание того, как, за счет чего и в каких условиях возможно обеспечить становление у аномального ребенка достойного в культурном отношении действия, но и понимание самого движения во всем объеме его условий, проявлений и контекстов развертывания.

Рассмотрение движения как единицы взаимодействия, сотрудничества, общения дает ключ к мотивационному компоненту овладения произвольной регуляцией движения.

В условиях совместной деятельности слово для ребенка выступает не как искусственная переменная, значительно усложняющая решение двигательной задачи, но как необходимое средство общения, взаимодействия. При аномальном развитии данное условие обеспечивает возможность словесного опосредствования своего движения, придавая ему осознанный и истинно произвольный характер.

Таким образом, понимание движения как сложного семиотического проявления человеческой активности, одновременно обозначающего приобщение к культуре и являющегося актом произвольности, позволяет выйти за рамки экспериментирования с сугубо «двигательной» активностью ребенка и исследовать целостный план развития. Этот план существенно изменяется по мере принятия и исполнения ребенком различной сложности двигательных, а на самом деле – «психологических», т.е. задействующих весь интеллектуальный и личностный потенциал ребенка, задач. Становление движения есть становление целостного плана развития, что делает возможным, опираясь на развертывание двигательного плана, моделирование смысловых линий развития ребенка с аномалией, построение путей его социализации.

Библиографический список:

1. Бернштейн Н.А. О ловкости. М.: Физкультура и спорт, 1991. 287 с.
2. Гальперин П.Я. Отрывки из выступления на защите докторской диссертации по психологии в 1965 г. // Журнал практического психолога. 2002. №4-5. С. 183-185.
3. Запорожец А.В., Венгер А.Л., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. 324 с.
4. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.
5. Хозиев В.Б., Фролова О.В. Становление сложного действия как проблема психологии развития // Сборник научных трудов. Выпуск 15: В 3 ч.: Ч. 3. Психология. Педагогика. Лингвистика. Сургут: Изд-во СурГУ, 2003. С. 76-86.
6. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вест. Моск. унта. Сер. 14. Психология. 1978. №3. С. 87-101.

Frolova O.V. The formation of voluntary movements in children with developmental problems in project form

Research of formation of motive coordination at children with anomalies of development is presented in article. The result multilevel an mediation of process of formation of movements is shown; joint activity and specially organized motive tasks for development of the child with anomalies of development.

Keywords: any movement, design form of education, joint activity, psychological task