

Боброва Е.С.

*Витебский областной государственный институт
повышения квалификации и переподготовки
руководящих работников и специалистов образования*

ОНТОГЕНЕЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЗНАКОВО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИИ

Дошкольное детство рассматривается в современной психологии и педагогике как самоценный и особо значимый период в становлении психики ребенка. В этот период происходит овладение ребенком культурными формами сознания и деятельности, специфическими способами познания окружающего мира; интенсивно развивается его речь и мышление. А.Н. Леонтьев называл, первые семь лет жизни ребенка, периодом "очеловечивания". В этот период ребенок овладевает необходимыми человеческими признаками: пленораздельной речью, специфическими нормами поведения, способностью к продуктивным видам деятельности, что очень важно, знаковому мышлению (мышлению человеческого типа). Столь же значим период дошкольного детства и для детей с особенностями психофизического развития.

Именно в этот период одной из важнейших педагогических проблем является учет особых образовательных возможностей и потребностей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в различных организационных формах их воспитания и обучения. В связи с этим перед исследователями стоит ряд вопросов, связанных с разработкой адекватных программ помощи детям данной категории, способствующих их ранней социализации, адаптации, что в свою очередь в дальнейшем влияет на успешность обучения их в школе.

Одним из условий успешной социализации, адаптации детей с особенностями психофизического развития является развитие их речевой деятельности и развитие способности к ориентировке в окружающем пространстве.

Система способов выражения пространственных отношений в грамматическом строе сложна, овладение ею представляет особые трудности для детей с особенностями психофизического развития и поэтому требует более внимательного "пошагового" рассмотрения, с использованием онтогенетического метода. Использование данного метода позволит выявить генетические корни речевого опосредования пространственных характеристик и позволит наиболее достоверно определить тот вклад, который вносит слово в процесс развития

пространственной ориентировки ребенка, а также установить каким образом оно оказывает влияние на весь последующий процесс психического развития.

Как известно, отражение пространства происходит на уровне 1 и 2 сигнальной систем. Внутри второсигнального уровня выделяются два различных этапа отражения пространства, характеризующих степень владения пространственными обозначениями. Первый соответствует только пониманию пространственных терминов (пассивное владение), второй - пониманию самостоятельному использованию их в речи (активное владение).

В настоящее время является общепризнанным тот факт, что на ранних этапах речевого онтогенеза формирование когнитивных структур опережает развитие вербальных структур.

Овладение вербальными способами выражения пространственных отношений происходит постепенно, по мере накопления практического опыта ребенка. И прежде чем овладеть словесной системой отсчета пространственной ориентировки ребенок овладевает чувственной системой отсчета.

А.В. Семенович утверждает, что пространственные представления, прежде чем построиться "от головы", должны быть сформированы "от тела" (начиная с внутриутробного развития), первые метрические и топологические образы возникают вследствие прикосновения матери к ребенку, её близости или удаленности. Ребенок начинает понимать, что означает вверху, рядом только после того, как это поймет его тело, т.е. вследствие превращения телесно-гностического пространства в зрительно-гностическое.

В двухмесячном возрасте дети начинают поворачивать голову и глаза за ярким движущимся предметом, следят взглядом за предметом в горизонтальном, вертикальном и циркулярном направлениях. К трем месяцам появляется более устойчивая фиксация взора и усиливается роль глаз. Многократно фиксируя взор на предмете, дети начинают воспринимать его в определенной месте пространства. По мере накопления индивидуального опыта они начинают воспринимать пространственные отношения между предметами. Происходит последовательное формирование слухо-зрительно-двигательной координации.

В это же время начинается подготовка к овладению языком, с упражнением в произношении отдельных звуков. Следует отметить огромное влияние матери в данном возрасте на развитие первых метрических и топологических образов, возникающих вследствие её прикосновений к ребенку, её близости-удаленности, распорядка кормления и купания.

На третьем месяце жизни ребенка расширяется ориентация в окружающей среде. Её ведущим органом становится рука как анализатора, движения которой стимулируют разнообразные изменения положения тела. Как отмечает Г.А. Урунтаева, "рука движется к желаемому предмету, а глаз, следя за рукой, "учится" оценивать расстояние". У ребенка развивается сочетательный зрительно-двигательный рефлекс. Занятия с игрушкой становятся с этого времени доминирующей формой деятельности и свидетельствуют о развитии у ребенка зрительно-тактильно-кинестетических связей. Через осязание

игрушки начинает формироваться выделение предмета как объекта деятельности. Занятия и манипуляции ребенка с предметами сопровождаются голосовым аккомпанементом.

Авторы указывают на то, что речевое развитие начинается именно с овладения интонационной системой языка при неоднократном повторе движений языка, губ, что способствует усвоению артикуляционного уклада.

Вокализации используются детьми для общения с окружающими людьми. Именно от них зависят сроки овладения ребенком звуковой стороной речи. Овладевая, с помощью взрослого, новыми движениями: переворачиваться с боку на бок, поднимать голову, садиться, ползать, становиться на ноги, делать первые шаги, ребенок тем самым расширяет границы доступного мира. Следовательно, ребенок получает возможность ознакомления с окружающим его пространством, находящимися в нем предметами и с помощью звуковых вокализаций выражать свое эмоциональное состояние.

Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание со взрослыми. Таким средством общения становится речь, вначале пассивная (понимание), а затем активная и инициативные высказывания самого ребенка).

К году формируется автономная речь ребенка. Она служит переходной фазой между пассивной и активной речью. Иногда автономную речь называют детским жаргоном. По форме она является общением. По содержанию - эмоционально-непосредственной связью со взрослым и ситуацией.

В возрасте от одного года до года трех месяцев ребенок овладевает самостоятельной ходьбой. При этом освобождаются его руки, что дает возможность ребенку непосредственно общаться с окружающими предметами. В это время движения ребенка, игра, общение со взрослым сопровождаются лепетом, он начинает произносить целые "монологи", состоящие из повторяющихся лепетных слов, выстроенных в цепочки. Такое упражнение лепетом артикуляционного аппарата является необходимой предпосылкой дальнейшего развития речи.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает первое понимание слов, а у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка. В этот период языком общения ребенка является указательный жест.

В возрасте от года и до года десяти месяцев ребенок для обозначения пространственных отношений пользуется словами: "вот туда", "там", "здесь", "сюда", а так же использует указательный жест. Характерным является название конкретных предметов, лиц, а не их действий и месторасположения по отношению друг к другу. Услышанное "выражение", чаще легкое в произношении начинает применяться к конкретной ситуации, к конкретному предмету, т.е. ребенок занимается словотворчеством, рифмотворчеством. Как известно, ориентировка в окружающем пространстве базируется на ориентировке "на себе", через познание схемы собственного тела.

К двум годам происходит закрепление слов обозначающих некоторые части тела, а так же перенос сложившегося опыта на окружающих людей.

По наблюдению А.Н. Гвоздева, в возрасте 2 лет 3 месяцев в речи ребенка появляются предлоги, как синтаксическое средство и начинают употребляться с большей точностью. Их появлению предшествует значительный период, когда они опускаются.

В ходе усвоения ребенком предлогов важно отметить и следующее явление: в своей активной речи ребенок использует не все предлоги, которые он слышит в речи взрослых, а лишь некоторые, преимущественно те, которые чаще встречаются в русском языке и отличаются наибольшей многозначностью. При этом он употребляет каждый предлог для выражения лишь тех отношений, которые он может осмыслить на основе наглядного восприятия.

Параллельно с увеличением числа категорий отношений, выражаемых с помощью одного и того же предлога, идет процесс возрастания числа выражаемых предлогом разновидностей каждой категории отношений. Например, предлог "в" ребенок использует в следующих случаях: для обозначения местоположения предмета или лица; для указания того, куда помещен тот или иной предмет.

М.В. Вовчик-Блакитная отмечает, что на данном этапе речь не играет решающей роли в процессе осознания ребенком пространства. Пространственные признаки и отношения не абстрагируются в той или иной конкретной ситуации и входят в состав целостного образа наряду с другими чувственно-воспринимаемыми признаками предметов. Генерализованные пространственные характеристики типа "здесь", "там", "тут", "с этой стороны" и т.п., сопровождающие восприятие ребенком ситуации, и его указательные жесты свидетельствуют о примитивном уровне осознания пространственных отношений на этом этапе, как осознания, не выходящего за пределы практической ориентировки в ситуации.

К двум с половиной - трем годам на основе взаимодействия двух сигнальных систем у детей начинает складываться единство чувственного и логического в познании пространства. У них появляется высшая форма ориентировки и отражения пространства "логико-понятийная" или "теоретическая". В словаре появляются специальные слова, обозначающие форму, величину пространственные отношения. Это помогает обобщать, дифференцировать и уточнять пространственные представления у детей, удерживать их в памяти и использовать в мыслительной деятельности. Предлоги, обозначающие пространственные отношения, все более детализируются, появляются примеры в следующей последовательности: "на", "у", "в", "из", "от", "за", "под".

Дети учатся определять направления относительно себя. Различаемые направления они соотносят, прежде всего, с определенными частями собственного тела (вверху голова; внизу ноги; впереди лицо; сзади спина; направо правая рука; налево левая).

К двум с половиной годам количество слов обозначающих части тел заметно увеличивается. Предлоги "в" и "на" уже не пропускаются и отмеч

ются в значительном количестве. Ребенок называет свое месторасположение по отношению к другому предмету, к части тела другого человека. Определяется месторасположение в свободном пространстве не только себя, но и других людей.

Однако дифференцировать группы противоположных направлений и еще достаточно сложно. Т.А. Мусейибова отмечает, что для детей характерно смешение одних и тех же пространственных отношений, обозначаемых словами объединенных в следующие пары: вверху-внизу, впереди-сзади, справа-слева, над-на, под-за, посередине - с краю, рядом - друг за другом. Раньше в каждом из этих пар дети овладевают значением одного из терминов: вверху, позади, справа, на, под, по середине, друг за другом, а в двух последних парах - значением слов рядом и друг за другом. Значение слов, парных с названными, осваивается позднее и на основе сравнения с первым. Особые трудности для них представляет различение левого и правого направлений, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой руки.

В три года ребенок по-прежнему широко использует указательный жест и слова "там", "вон там" для обозначения пространственного расположения предметов.

Части тела других людей называются во множественном числе. Анализируются отношения мои части тела - предмет, при этом в речи широко используются предлоги "в" и "на". Для обозначения места применяется выражение "в сторону другую" и слова "здесь", "с краю". Ребенок самостоятельно анализирует пространственное расположение частей тела у себя и у других людей.

Появляется предлог "под" для обозначения пространственного расположения себя и предметов. В языке ребенка отмечаются грамматические формы, которые отражают не изолированные предметы, действия или качества, а сложные отношения между ними. Такие отношения осуществляются с помощью порядка слов в предложении и отдельных служебных слов (предлогов), являющихся специальными средствами передачи пространственных отношений.

В этом возрасте с помощью слова из всех возможных качеств предмета выделяются специальные, существенные свойства для обозначения пространственного расположения. Предлоги, используемые в речи ребенка, обычно обозначают место, куда направляется движение.

Дифференцируя группы парнопротивоположных направлений, дошкольники еще неточно ориентируются внутри каждой группы. Особые трудности для них представляет различение левого и правого направлений, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой руки. Среди всех речевых обозначений направлений в пространстве понятия "правое" и "левое" являются наименее чувственно подкрепленными, весьма отвлеченными. Подобная абстрактность значительно затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе, требует высокой степени осознанности пространственных представлений.

Осознание пространства не выходит еще за пределы практического различения ребенка направлений в определенной наглядной ситуации, причем различения осуществляются исключительно с пространственной позиции самого ребенка.

Собственной его позицией по отношению к тем или иным предметам определяется (и ограничивается) также возможность словесного обозначения пространственных отношений. В неумении абстрагироваться от собственного положения и определять направление предметов относительно любых других лиц или предметов обнаруживается ограниченность обобщенного знания детей о пространстве, единичность их представлений.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей формируется более обобщенное представление о пространстве, они начинают определять направление не только относительно себя, но и по отношению к другим объектам. Для этого необходимо уметь вычленять различные стороны этого объекта: переднюю, заднюю, правую, левую, нижнюю. В пятилетнем возрасте дети абсолютизируют зоны пространства (передняя, задняя, правая, левая). Позднее в каждой из зон выделяются два участка (впереди слева, впереди справа и так далее). Двигательные реакции переходят в ряд умственных действий, а речевые акты переносятся во внутреннюю речь.

Ориентировка в пространстве предполагает умение пользоваться какой-либо системой отсчета:

- чувственной (по сторонам собственного тела);
- словесной (по основным пространственным направлениям: вверх-вниз; вперед-назад; направо-налево);
- по сторонам горизонта (на север, юг, запад, восток).

Освоение каждой последующей системы отсчета базируется на прочном знании предыдущей.

Показателем развития пространственной ориентации в дошкольном возрасте может служить постепенный переход от использования системы фиксированной точки отсчета ("на себе") к гибкой системе со свободно перемещаемой точкой отсчета ("на других объектах").

Дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно определять место положения предмета среди других, словесно обозначить эти отношения. Усвоение детьми значения пространственных предлогов позволяет более точно осмысливать и оценивать расположение объектов и отношения между ними.

Происходит формирование механизма вторичной сигнальной регуляции пространственного различения.

В старшем дошкольном возрасте с помощью предлогов обозначаются более разнообразные пространственные отношения, отмечается использование предлога в переносном значении.

Таким образом, у детей в норме с возрастом каждый из предлогов начинает использоваться с большим количеством значений. Вначале с помощью предлогов выражаются отношения конкретного значения на основе наглядности

го восприятия отношений: пространственных, совместности, определительных; затем начинают появляться выражения отношений, лишённые такой наглядной опоры: целевые, временные, пространственные с переносным значением.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста процесс вербализации пространственных отношений происходит постепенно. При этом необходимо учитывать, что полноценное развитие пространственных представлений, во многом будет зависеть от того, насколько своевременно взрослый сумеет способствовать соединению образов восприятия со словом, точно использовать каждый термин, обозначающий те или другие признаки, и постоянно вести работу по уточнению слов, связанных с пространственной ориентировкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста // Н.М. Аксарина. - М.: Медицина, 1977. - 304 с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение. - 1964. - 304 с.
3. Бондаренко Е.А. О психическом развитии ребенка. Минск.: Народная асвета. - 1974. - 126 с.
4. Бутон Ш. Развитие речи // Психология ребенка. М., 1984.
5. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. - Минск: Издательство "Універсітэцкае", 1999. - 158 с.
6. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова. - М.: Изд-во Академии пед. Наук РСФСР, 1961. - С. 78-83.
7. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. - Саратов, 1981.
8. Калужин Г.А., Дерюгина М.И. От колыбели до школы. - Минск.: "Беларусь", 1990. - 335 с.
9. Кольцова И.М. Интеллектуальная активность и развитие функций мозга ребенка // И.М.Кольцова. - М.: Медицина, 1973. - 144 с.
10. Кольцова И.М. Развитие сигнальных систем действительности у детей // И.М. Кольцова. - Л.: Наука, Ленингр. Отдел., 1980. - 164 с.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
12. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов // А.Р.Лурия. - М.: Наука, 1974. - 172 с.
13. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. - М.: АПН РСФСР, 1956. - Вып. 86. - с. 47-62.
14. Мусейнбова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова. - М.: Изд-во Академии пед. Наук РСФСР, 1961. - С. 89-95.
15. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Издательство "АКАДЕМА", 2002. - 227 с.
16. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 2001 - 170 с.
17. Фомина Л.В. Роль движений пальцев рук в развитии моторной речи ребенка // проблемы речи и психоллингвистика. М., 1971. С. 32-49.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Го. Уч.-пед. Изд-во МП РСФСР, 1960. - 327 с.