

УДК 159.9

**ЗНАЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В
РАЗВИТИИ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ*****Повстьян Людмила Александровна,***

*Кандидат психологических наук, проф. кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова,
г. Кокшетау, Республика Казахстан.
e-mail. Povstyan 1946 @ mail.ru*

Степченко Марина Александровна

*Магистр педагогических наук, педагог-дефектолог, г. Барнаул, Россия.
e-mail. Stepchenkoav @mail.ru*

Яценко Михаил Владимирович,

*Кандидат биологических наук, доцент каф. общей и прикладной психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия.
mich.yatsenko@gmail.com*

В настоящей статье представлен опыт использования игрового пространства с целью стимуляции умственного развития и речевой активности детей, страдающих общим недоразвитием речи, в практике психологического сопровождения логопедических занятий.

Ключевые слова: речевая активность, игра, пространство, овладение и обживание пространства, позиция активности, ассимиляция, аккомодация, трехчленная речевая форма.

**THE IMPORTANCE OF SPATIAL-TEMPORAL REPRESENTATIONS IN
THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND THINKING OF CHILDREN*****Povstyan Lyudmila Alexandrovna,***

*PhD in Psychology, prof. Department of Social and Pedagogical Disciplines of
Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov,
Kokshetau, Republic of Kazakhstan.
e-mail: Povstyan 1946 @ mail.ru*

Stepchenko Marina Alexandrovna,

*Master of Pedagogical Sciences, teacher-defectologist, Barnaul, Russia.
e-mail: Stepchenkoav @ mail.ru*

Yatsenko Mikhail Vladimirovich,

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department. General
and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia.
e-mail: mich.yatsenko@gmail.com*

The article presents the experience of using the play space in order to stimulate the mental development and speech activity of children suffering from general speech underdevelopment, in the practice of psychological support for speech therapist classes.

Key words: speech activity, play, space, mastering and mastering space, position of activity, assimilation, accommodation, three-term speech form.

Активность человека как всеобщая характеристика жизнедеятельности является одним из его основных свойств как открытой системы и проявляется в форме психической активности на уровне рефлексии и познавательной деятельности. Психическая активность реализуется в процессе усвоения норм и правил поведения в социуме, «во взаимодействии с другими людьми в процессе деятельности, общения и познания» [1, с. 55]. В.Д. Небылицин в рамках общей активности человека выделял три уровня активности: умственная, двигательная и социальная, а в рамках двигательной активности – рече-двигательную активность [4, с. 173]. В настоящей статье представлен опыт применения коррекционно-развивающих занятий для повышения уровня речевой активности детей старшего дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи.

Основной целью игровых коррекционно-развивающих занятий было развитие речевой активности ребенка в процессе организации им пространства для взаимодействия игровых персонажей. В связи с поставленной целью перед детьми ставилась задача озвучить диалоги выбранных персонажей в соответствии с придуманным сюжетом. Неслучайно для занятий была выбрана игровая форма как наиболее естественная для данного возраста и обладающая огромным развивающим потенциалом, об этом писал В.В. Зеньковский: «Все наши силы – физические, психические, социальные – прежде чем они войдут в реальную жизнь, должны пройти фазу свободного своего проявления, чтобы оформиться и окрепнуть. Только игры со своеобразием их объекта (сплетение реального и воображаемого) могут служить этой цели» [3, с. 55]. Далее В.В. Зеньковский отмечает важную роль игры в развитии социальных навыков ребенка: «Дети, если не исключительно, то преимущественно, играют в «человека», что способствует социально-психическому вызреванию ребенка –

вот почему игра может быть определена как драматизация ребенком какой-либо фавулы» [3, с.55], события, которое разворачивается в определенном игровом пространстве. Собственной сутью пространства является простор – «нечто простираемое, свободное от преград. Простор несет с собой свободу, открытость для обитания» [7, с. 97]. По мысли М. Хайдеггера, простор приготавливает вещам «возможность каждая своему «для чего» и своему «друг другу» [7, с. 97], т.е. происходит «обеспечение места», которое открывает всякий раз ту или иную область, собирая вещи для «их взаимоотношенности», раскрытия смысла для их взаимообусловленного существования в этом месте. М. Хайдеггер предлагает следующую антитезу отношений с пространством, выражающуюся в двух установках: установка – бездушно-техническое оперирование, «овладение» пространством, и противоположная установка – «обживание» мира через раскрытие смыслового содержания бытия взаимоотношающихся объектов данного пространства [7, с. 99]. В процессе онтогенеза младенец вначале овладевает пространством посредством технического оперирования, но, по мере своего развития, в связи с возрастающей сложностью социального взаимодействия с окружающим миром, его среда обитания, его пространство обогащается многообразием социальных отношений, наполняется новым смысловым содержанием, и ребенок уже обживает свое жизненное пространство. Активность человека при адаптации его в пространстве осуществляется, согласно Ж. Пиаже, с позиций ассимиляции или аккомодации. С позиции ассимиляции активность человека направлена на действия с новыми предметами в соответствии с уже имеющимися схемами поведения (умениями и навыками), при аккомодации «активность стремится приспособить имеющиеся схемы к конкретным ситуациям» [цит. по 1]. Обе позиции по мере приобретения новых все более сложных и точных умений и навыков в равной мере развивают и совершенствуют адаптивную активность.

Опираясь на труды Ж. Пиаже, Л.М. Веккер выявил удивительную связь развития речи и мышления ребенка с пространственно-временным восприятием

в процессе адаптации к пространству. Ж. Пиаже утверждает, что в младенческом возрасте и раннем детстве «органическая адаптация к действительности обеспечивает лишь мгновенное реализующееся в данном месте, а потому и весьма ограниченное равновесие между живущем в данное время существом и современной ему средой. А уже простые когнитивные функции человека, такие, как восприятие, навыки и память, продолжают это равновесие как в пространстве (восприятие удаленных объектов), так и во времени (предвосхищение будущего, восстановление в памяти прошлого). Но лишь один интеллект способен на все возвраты в действии и мышлении, лишь он один тяготеет к тотальному равновесию, стремясь к тому, чтобы ассимилировать всю совокупность действительности, и чтобы аккомодировать к ней действие, которое он освобождает от рабского подчинения изначальным «здесь» и «теперь» [цит. по 2, с. 188].

Ж. Пиаже также указывает на ограниченность работы сенсомоторного интеллекта только областью коротких расстояний, «от этих коротких расстояний и этих реальных путей освободится только мышление в его стремлении охватить весь окружающий мир в целом, вплоть до невидимого и подчас даже непредставляемого: именно в этом бесконечном расширении пространственных расстояний между субъектом и объектом и состоит основное новшество, создающее собственно понятийный интеллект способным порождать операции» [цит. по 2, с. 188].

Таким образом, расширение объема пространственно-временного охвата действительности в связи с «все увеличивающимся масштабом взаимодействия» ребенка с окружающей средой является «главным и сквозным фактором его психического развития» [там же].

Л.М. Веккер обратил также внимание на положение И.М. Сеченова о трехкомпонентности речевой структурной формулы мысли, которую он выводит из того, что «предметная мысль отображает не просто изолированные объекты, а предметные отношения, так как трехчленна.

Л.М. Веккер подчеркивает универсальность этой формулы, так как «бесконечное разнообразие отображаемых мыслей вписывается, однако, в общую рамку ...пространственно-временных межпредметных отношений» [2, с. 213]. Трехчленная структурная формула речи «одновременно воплощает в себе, с одной стороны, эквиваленты пространственно-временной организации образно-предметного материала мысли, воспроизводящего в ней соотносимые объекты и, с другой стороны – эквивалент символической речевой операции этого соотнесения» [2, с. 213].

В настоящей статье представлен опыт практического применения «обживания» пространства детьми старшего дошкольного возраста в процессе игровых коррекционно-развивающих занятий. Пилотажное исследование проводилось на базе логопедической группы детей 6 лет предшкольной подготовки в МБОУ СОШ № 1 г. Барнаула. В группу входили 5 мальчиков с диагнозом общее недоразвитие речи, диагноз устанавливался логопедом детской поликлиники. Занятия с детьми проводились в логопедической группе и носили дополнительный характер в форме психологического сопровождения для закрепления положительных результатов логопедических упражнений.

Занятия проводились дважды в неделю в течение 2-х месяцев. В начале занятия детям предлагался набор игрушечных персонажей (героев различных мультипликаций), подобранных в потенциально возможных соотношениях полярного характера: добро-зло, агрессия-покорность, принцесса-Золушка, красота-безобразие, злая колдунья-добрая фея, сила-слабость (беззащитность), веселье-грусть и нейтральные персонажи – Маша и Медведь, различные животные, миньон, крылатые пони. Все персонажи выстраиваются в ряд по кругу в линейно организованном пространстве, в центре круга устанавливается волчок с двумя разнонаправленными стрелками. Ребенок вращает волчок и следит за тем, на какие персонажи будут указывать стрелки, когда волчок остановится. Ребенок выбирал эти персонажи из общего круга и уже между этими персонажами в соответствии с характером их взаимоотношений

организовывал пространство по параметрам дистанции, доминирования, динамики, сложности (несколько уровней). Взаимоотношения между персонажами ребенок выстраивал в соответствии с заданными характеристиками. Если ребенок желал построить более сложную композицию, он мог воспользоваться волчком повторно, выводя из круга новые персонажи. Из линейно организованного пространства (круг), построенного по правилам технической целесообразности (все фигуры находятся на равноудаленном расстоянии от центра), которым ребенок овладевал по правилам игры, и его активность реализовала себя с позиции ассимиляции, т.к. он организовывал пространство и расположение персонажей в нем в соответствии с существующим представлением о форме круга. После выбора персонажей, которые по правилам игры должны взаимодействовать и находиться в каких-либо отношениях между собой, ребенок переходил к обживанию пространства и наполнял его новым смысловым содержанием. Ребенок сам придумывал сюжет, это мог быть просто какой-то эпизод или развернутое повествование о происходящем событии в зависимости от уровня рече-двигательной активности ребенка, но в любом случае психическая активность ребенка реализовала себя уже с позиций аккомодации, т.е. взаимоотношения персонажей выстраивались в зависимости от воли ребенка. В сочинении сюжета ребенок опирался на собственный жизненный опыт, свое понимание возможных взаимоотношений выбранных персонажей. Ребенок рассказывал о взаимоотношениях выбранных персонажей в рамках пространственно-временного их связывания, или соотнесения, самостоятельно или/и при помощи психолога, логопеда, пользуясь трехчленной речевой формой. Трехчленная речевая форма является эквивалентом мысли, «компонентами которой являются два предметных эквивалента и эквивалент операции их связывания, или соотнесения» [2, с. 213].

В результате применения коррекционно-развивающих занятий положительная динамика отмечалась у четырех из пяти детей и выражалась в

повышении уровня речевой активности и формировании трехкомпонентной речевой структуры.

Обживание предполагает переход от бездушно-технического оперирования пространством к созданию смыслового содержания взаимодействующих персонажей в этом пространстве. Описание взаимоотношений игровых персонажей предполагает развитие трехкомпонентной речевой структуры мысли и стимулирует речевую активность ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи выбранные персонажи длительное время находятся в статичном положении, параметр дистанции используется более активно, но редко используется многоуровневая организация пространства. Трехчленная структура речи развивается постепенно из двухчленной, когда ребенок называет подлежащее и сказуемое, связка только подразумевается. Игровой характер занятия позволяет совершить «переход от ситуативной связанности мышления раннего детства к внеситуативному мышлению и внеситуативной деятельности. В игре происходит «формирование идеального плана сознания от игрового действия с предметами в тривиальной действительности к речевым, а затем и умственным действиям в творчески преобразованной нетривиальной действительности воображаемых ситуаций в воображаемом пространстве» [8, с .37].

Итак, игровые занятия по овладению и обживанию игрового пространства активизируют психическую активность ребенка, как с позиций ассимиляции, так и с позиций аккомодации. Такие занятия формируют идеальный план сознания, стимулируют переход от ситуативного действия и мышления к внеситуативному действию и мышлению в воображаемых ситуациях игрового пространства, развивают социальные навыки и помогают поднять уровень психической активности ребенка. Обживание игрового пространства предполагает наполнение его смысловым содержанием, отражающим взаимоотношения игровых персонажей, ребенок вербализует их в трехчленной речевой форме, развивая, таким образом, свою речевую активность и мышление.

Список литературы:

1. Алексеева Л.Ф. Системный подход к исследованию активности человека // Сибирский психологический журнал СПЖ. 2018. № 5. С. 53–61.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М. : "Смысл", 2000. 679 с.
3. Зеньковсий В.В. Психология детства. М. : Академия, 1996. 265с.
4. Небылицин В.Д. Избранные психологические труды / под ред. Б.Ф. Ломова. М. : Педагогика. 440с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : Римис, 2008. 436 с.
6. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М. : Политиздат, 1947. 451с.
7. Хайдеггер М. Искусство и пространство / Самосознание европейской культуры XX века. М. : Политиздат, 1991. 366 с.
8. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития в традициях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. М. : «Тривола», 1994. 168 с.

References:

1. Alekseeva L.F. Sistemnyj podhod k issledovaniyu aktivnosti cheloveka // Sibirskij psihologicheskij zhurnal SPZH. 2018. № 5. P. 53–61.
2. Vekker L.M. Psihika i real'nost': edinaya teoriya psihicheskikh processov. M. : "Smysl", 2000. 679 p.
3. Zen'kovsij V.V. Psihologiya detstva. M. : Akademiya, 1996. 265 p.
4. Nebylicin V.D. Izbrannye psihologicheskie trudy / pod red. B.F. Lomova. M. : Pedagogika. 440 p.
5. Piazhe ZH. Rech' i myshlenie rebenka. M. : Rimis, 2008. 436 p.
6. Sechenov I.M. Izbrannye filosofskie i psihologicheskie proizvedeniya. M. : Politizdat, 1947. 451p.
7. Hajdegger M. Iskusstvo i prostranstvo / Samosoznanie evropejskoj kul'tury HKH veka. M. : Politizdat, 1991. 366 p.
8. El'konin D.B. Vvedenie v psihologiyu razvitiya v tradiciyah kul'turno-istoricheskoy koncepcii L.S. Vygotskogo. M. : «Trivola», 1994. 168 p.