

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ СКЛАДОВОЇ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В НОРМІ ТА З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

В статті розглянуто основні теоретичні положення формування і розвиток просторових уявлень у дітей в нормі та з порушеннями у розвитку.

Ключові слова: просторові уявлення, розвиток.

В статье рассмотрены основные теоретические положения формирования и развития пространственных представлений у детей в норме та с нарушениями в развитии

Ключевые слова: пространственные представления, развитие.

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень і понять є однією з актуальних в області психології, педагогіки й методики, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини.

Психічний процес розвитку уявлень розглядався в роботах Л.С Виготського, А.В. Запорожця, П.Я. Гальперіна, А. Н Леонтьєва, Н.Ф. Талізної, Е.А. Стребельової, Б.Г. Ананьєва, Ж. Піаже, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Єльконіна та ін.

Проблеми просторових уявлень широко представлені у працях зрубіжних та вітчизняних дослідників. Науковцями зясовано низку питань щодо особливостей формування просторових уявлень у дітей з нормою (Б.Г. Ананьєв, В.Є. Бушурова, М.В. Вовчик-Блакитна, О.І. Галкіна, Б.Ф. Ломов, Г.О. Люблінська, О.Ф. Рибалко, Т.А. Муссейібова, С.І. Шабалін, Ф.М. Шемякін, І.С. Якиманська та ін.). Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про різні аспекти просторових уявлень у дітей з порушеннями в розвитку (М.Г. Аббасова, К.І. Вересоцької, О.С. Виноградової, О.П. Гаврилушкіної, Т.М. Головіної, І.О. Грошенкова, З.М. Дунаєвої, Л.В. Занкова, Б.В. Зейгарник, Р.Т. Ібаньєс, Л.М. Кассал, А.О. Липи, А.Р. Лурія, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, М.М. Нудельмана, І.М. Омелянович, Н.П. Парамонової, М.С. Певзнер, Б.І. Пінського, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, В.М. Синьова, Є.Н. Соколової, І.М. Соловійова, Н.М. Стадненко, І.І. Фінкельштейна, С.Ю. Юровського та ін.).

Просторові та просторо-часові уявлення є одним із трьох взаємозалежних та взаємодоповнюючих компонентів базової складової розвитку, яка є особливо важливою складовою у загальній структурі розвитку дитини.

В основі базових передумов в сфері дитячої психології лежать дослідження школи дитячої нейропсихології А.В. Семенович та школи по роботі з дітьми з емоційними порушеннями К.С. Лебединської-О.С. Нікольської. Їх дослідження сформувавши та конкретизували багаторівневу структуру психічного розвитку і всієї психічної діяльності, а також зміни (несформованність, деформованність і пошкодження) цієї структури при різних видах відхилень у розвитку.

Поділ базових складових на три елементи (довільність психічної активності, просторові та просторово-часові уявлення та базова афективна регуляція) умовний, але дає можливість оцінити внесок кожної з них у цілісну психічну діяльність дитини. Особливо очевидний внесок кожної із цих складових у випадку недостатності або дефіцитарності кожної з них. Так, при дефіциті просторових і просторово-часових уявлень на перший план виступають проблеми формування когнітивної ланки вищих психічних функцій, а в сукупності з недостатністю довільної регуляції – усієї пізнавальної діяльності в цілому. У свою чергу, специфіка формування системи базової афективної регуляції проявляється в дисгармонії або викривленні емоційно-особистісних особливостей дитини та впливає на розвиток пізнавальної сфери.

Кожна з базових складових (передумов) психічної діяльності являє собою досить складну багаторівневу систему, яка планомірно формується у процесі розвитку дитини, де основним законом подібного формування і “надбудовування” наступних рівнів є твердження, що своєчасність і послідовність вирішують все.

Однак слід відмітити, що розвиток самих складових підпорядкований загальному закону “перекриття стадій “розвитку”, тобто оволодіння наступним рівнем з одночасним удосконаленням попереднього.

Внесення в аналіз структури психічного розвитку дитини, її психічної діяльності в цілому додаткової “макроодиниці” – базових складових розвитку є подальшим розвитком, конкретизацією теоретичних положень Л.С. Виготського про перехід “... від фенотипічної до каузально-динамічної точки зору в методиці вивчення й діагностиці розвитку” [2].

Таким чином, рівень базових складових психічної діяльності визначається специфікою рівня причин розвитку, а з іншої сторони, – сам є причинним, а надалі й операційно-технологічним для всіх вищих

психічних функцій і сфер діяльності дитини, які й становлять третій, “верхній”, властиво “феноменологічний” рівень.

Формування, розгортання в часі просторових і просторово-часових уявлень дитини тісно пов'язане з руховою активністю, її функціональною організацією. Рух дитини нерозривно пов'язаний з розвитком просторових і просторово-часових уявлень як однієї з передумови й складової психічної діяльності, яка, “переплітаючись” з формуванням довільної рухової активності, є найбільш важливим показником розвитку дитини в самому ранньому віці.

У дослідженнях дитячої нейропсихології А.В.Семенович, інших дослідників доводиться, що просторово-часова організація діяльності дитини, розвиток просторового орієнтування й просторово-часових уявлень в онтогенезі лежить в основі не тільки подальшого формування вищих психічних функцій, але й емоційному життю дитини [4]. Також підтверджують це твердження багаторічні дослідження Н.Я. Семаго. М.М. Семаго [3].

Подібна система, як одна зі складових психічної діяльності, так само починає своє формування в ранньому віці, і рівні, “надбудовуючись” один над іншим, “проростають” переважно в сфері когнітивного інтелекту (у той же час зберігаючи найтісніший зв'язок і з афективно-емоційною сферою). Недостатність сформованості просторових, просторово-часових і квазіпросторових уявлень, як показують дослідження Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, прямо впливає на рівень актуального інтелектуального розвитку дитини, феноменологічно проявляється в порушеннях графічної діяльності, читанні, письмі, оволодінні математичними операціями, різними видами мислення, (особливо абстрактно-логічного), які є складовими всіх інтелектуальних операцій,

Науковці вивчали питання про розгляд розвитку просторових уявлень на основі формування сенсомоторної активності, що формується, на їх думку, у спілкуванні з дорослими, як про одне із провідних типів діяльності в період до одного року або про зміну провідних типів діяльності на певному відрізку розвитку.

Структура просторово-часових уявлень за А.В. Семенович може бути представлена у вигляді семирівневої системи: від “темного м'язового почуття” (за І.М. Сеченовим) до когнітивного стилю особистості, що реалізує квазіпросторові уявлення, такі як розуміння інвертованих математичних завдань, складних мовленнєвих конструкцій, використання союзів причинності й логічних зв'язків.

Б.Г. Ананьєв вказував, що просторові уявлення є одним із показників загального розвитку психічної діяльності. Б.Г. Ананьєв, Є.Ф. Рибалко визначили наступні етапи формування просторового сприйняття в ранньому віці за нормального розвитку [1].

I. Формування механізму фіксації погляду (у дітей 3- х місячного віку).

II. Переміщення погляду за предметами, що рухаються (у дітей від 3- х – 5- ти місяців).

III. Розвиток активного дотику й розвиток предметної діяльності (із середини першого року життя). Із цього моменту елементи просторового бачення перебувають у прямій залежності від нагромадження рухового досвіду й процесу активного дотику.

IV. Освоєння простору через повзання й ходьбу (друга половина першого року життя). А.А. Люблінська пише: “Пересування є вправа м'язового почуття, є школа просторового бачення, розвиток дробового аналізатора простору. Наближаючись до предмету, що сприймається, дитина практично освоює далекість і напрямок. Жодним іншим способом не може пізнати відстань, місце розташування предмета щодо спостерігача, як тільки рухом рук, корпусу й пересуванням”.

Саме в цей період починається формування системного механізму сприйняття простору, що є цілісним образом просторових ознак і відносин предметів зовнішнього світу.

V. Поява окремих розумових операцій зі словесним позначенням простору в лінгвістичній картині дитини. По дослідженнях А.Н. Гвоздьова, з появою окремих розумових операцій зі словесним позначенням простору в лінгвістичній картині дитини, на другому й третьому році життя вперше починають вживатися позначення простору, тобто набагато пізніше, чим позначення самих предметів і їх властивостей. Причому, прийменники ще не застосовуються дитиною, хоча конструкція пропозиції начебто б їх припускає.

До кінця 2- го року дитина починає використовувати у своїй мові пропозиції з двох слів, вчиться правильно розуміти й вимовляти слова, а також будувати пропозиції. Це період підвищеної сприйнятливості дитини до мови навколишніх. Формування мови в цьому віці є основою всього психічного розвитку. Якщо з якихось причин (хвороба, недостатнє спілкування) мовні можливості дитини не використовуються в достатньому ступені, то його подальший загальний розвиток починає затримуватися. Процес формування просторових уявлень на вербальному рівні дуже тривалий і захоплює не тільки період дошкільного дитинства.

У якості однієї з базових передумов і складових психічної діяльності Н.Я. Семаго, М.М. Семаго були виділено 4 основних рівня, які розглядаються у послідовності оволодіння дитиною просторовими уявленнями протягом усього її розвитку. Такий погляд на формування просторових уявлень і їх структуру найбільш зручний для діагностичної й розвиткові-корекційної діяльності. Безумовно, усі ці рівні в процесі розвитку дитини деякою мірою перетинаються між собою в часі.

1-й рівень. Оволодіння простором власного тіла. Відповідно, підрівнями є:

— відчуття, що йдуть від пропріоцептивних рецепторів (темне м'язове почуття за І.М. Сеченовим): напруга – розслаблення;

— відчуття, що йдуть від внутрішнього “світу” тіла (наприклад, голоду, ситості);

— відчуття від взаємодій тіла із зовнішнім від нього простором (меж власного тіла): вогкості – сухості, тактильні відчуття від мокрих і сухих пелюшок, складок пелюшок і т.п., а також взаємодії з дорослим, коли дитину беруть на руки (цей підрівень можна розглядати в якості природного продовження попереднього підрівня, але його слід виділити для розв'язання діагностичних і корекційних завдань).

2-й рівень. Просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (стосовно власного тіла). Його підрівні:

—топологічні уявлення (уявлення про те, де перебуває той або інший предмет);

—координатні уявлення: про знаходження предметів з використанням комбінації “верх-низ”, з поняттям “з якої сторони” (від тіла), тобто сторонність;

—метричні уявлення (уявлення, наскільки далеко перебуває предмет).

Підсумком розвитку на цьому етапі стає цілісна картина світу в сприйнятті просторових взаємин між об'єктами й собою (структурно-топологічні уявлення).

3-й рівень. Рівень вербалізації просторових уявлень.

Даний рівень виникає, безумовно, на певному етапі мовленнєвого розвитку, коли в дитини спочатку в імпресивному, а пізніше (іноді паралельно) в експресивному плані з'являється можливість вербалізації уявлень 2-го рівня. Існує певна послідовність появи в мовленні в першу чергу позначень топологічного плану й лише пізніше – координатних і метричних. Поява цих уявлень на вербальному рівні співвідноситься із законами розвитку рухів в онтогенезі (закон основної осі). Тобто прийменники, що позначають уявлення про відносне розташування об'єктів як стосовно тіла, так і по відношенню один до одного (в, над, під, за, перед і т.п.) з'являються в мовленні дитини, відповідно, пізніше, ніж етілогічно більш ранні уявлення (верх, низ, близько, далеко й т.п.).

4-й рівень. Лінгвістичні уявлення (простір мови).

Цей рівень містить у собі формування просторових уявлень (лінгвістичний простір – простір мови й мислення – когнітивний стиль мислення) і є найбільш складною і пізно формуючою складовою психічної діяльності (у цьому випадку правомірно говорити винятково про складову, а не про передумову). Цей рівень формується безпосередньо як мовленнєва діяльність, будучи в той же час однією з

основних складових стилю мислення й властиво когнітивного розвитку дитини.

Природно, що всі ці рівні розгортаються, “проростають” у ситуації розвитку дитини, тобто в часі, і часовий фактор (часовий вектор по А.В.Семенович) є присутнім на кожному рівні, надаючи йому специфічну своєрідність повноцінної картини світу. У той же час у жодному разі не можна розглядати формування й розгортання в часі просторових уявлень поза розвитком довільності психічної активності й поза найтіснішим взаємозв'язком з емоційно-афективною сферою.

Автор вважає, що впливаючи на кожен окрему складову на певному рівні, ми опосередковано впливаємо на всю систему базових передумов [3].

Основні завдання при засвоєнні просторовими уявленнями дитини в нормі:

- освоїти власне тіло як крапку відліку просторових напрямків (“на собі”);

- орієнтуватися в навколишньому від себе, від іншої людини, від інших предметів, використовувати як систему відліку (“від себе”, “від іншої особи”, “від будь-яких предметів”);

- орієнтуватися на площині (аркуш, сторінка, папір у клітку, у лінійку);

- орієнтуватися по основних просторових напрямках, використовуючи це як систему відліку;

- користуватися просторовим словником (прийменниками, прислівниками й іншими частинами мови, що узагальнено відбивають знання про предметно-просторове оточення).

Діти опановують орієнтуванням “на собі” у молодшому віці. Вона включає знання окремих частин свого тіла й особи, у тому числі симетричних (права або ліва рука, нога і т.д.).

У середньому й старшому дошкільному віці діти використовують систему відліку “на собі” у різних життєвих ситуаціях, при виконанні завдань на орієнтування в просторі. Це перший узагальнений спосіб просторової орієнтації, яким опановує дитина в дошкільному віці.

На підставі його формуються різні системи знань про просторові відносини об'єктів.

Наступний етап – орієнтування на зовнішніх об'єктах (“на будь-яких предметах”, “на людині”). Просторове орієнтування на будь-яких об'єктах предметного оточення стає можливою, якщо засвоєне просторове орієнтування на власному тілі. Дитина подумки переносить її на інші об'єкти (виділяє різні їхні сторони – передню, задню, бічні, верхню й нижню) і на іншу людину (угорі – голова, а внизу – ноги; спереду – особа, позаду – спина; одна рука – праворуч, інша – ліворуч).

Більшість навколишніх предметів займають у просторі вертикальне положення, мають лицьову й тильну сторону, що дозволяє

дошкільникам успішно виділяти їх. Уміння виділяти просторову схему різних об'єктів необхідно для орієнтування в просторі “від будь-яких об'єктів” і для розуміння просторових відносин між предметами. Уміння орієнтуватися “на собі”, “на іншій людині”, “на будь-яких об'єктах” є важливою умовою для орієнтування в навколишньому просторі.

Але орієнтування в просторі відбувається на основі використання людиною якої-небудь системи відліку. Їх багато. І всі вони відбивають досвід пізнання людиною просторових відносин, узагальнюють досвід орієнтації людей у предметно-просторовому оточенні.

Просторова орієнтація “від різних об'єктів” і практичне її використання при орієнтуванні в предметно-просторовому оточенні – друга система відліку. Це більш узагальнений у порівнянні з першим спосіб просторової орієнтації. Обоє способу орієнтації й системи відліку, що лежать у їхній основі, взаємозалежні між собою. Перша є вихідною. Вона лежить в основі другий і багатьох інших систем відліку й способів просторової орієнтації, якими буде опанувати дитина в дошкільні роки й пізніше.

Третя система відліку, якої опановує дитина в дошкільному віці, – орієнтування по основних просторових напрямках. Уміння користуватися даною системою можливо при більш високому рівні знань дитину про простір.

Орієнтуванням на основі даної системи відліку діти опановують поступово, у різних вікових групах. Знання основних і проміжних просторових напрямків формує в них образ простору, що сприймається, розчленованого по вертикально-горизонтальних лініях; озброює новим узагальненим способом орієнтування в навколишньому.

Необхідно розбудовувати й удосконалювати в дітей точність оптико-просторового сприйняття при орієнтуванні в обмеженому, клітинному або рядковому мікропросторі; формувати здатність відтворювати за зразком або за поданням просторове розміщення елементів композиції, візерунка; уміти фіксувати й відтворювати повороти на площині окремих елементів візерунка або графічних знаків, форм, зображення предмета.

Для орієнтації в просторі необхідний розвиток уявлень дитини про реальний простір. Практичне орієнтування в ньому припускає ознайомлення дітей з розташуванням предметів у просторі за ознакою взаємного їхнього розміщення.

Просторові відносини дозволяють дитині опанувати певними частинами мови, багатьма прислівниками.

Робота з формування уявлень про просторові відносини повинна проводитися у всіх вікових групах.

Трьох-чотирирічні діти в знайомій обстановці успішно орієнтуються в розташуванні предметів, знають місце розташування речей, іграшок і

матеріалів, якими користуються; підтримують установлений порядок розташування й зберігання речей.

У віці п'яти-шести років знання дітей про просторові відносини між предметами узагальнюються і систематизуються, збільшується обсяг конкретних уявлень про різні варіанти просторових відносин. Зростають вимоги до мови дітей. Розуміння значеннєвого значення просторових позначень і самостійне їхнє використання стає важливим завданням у роботі з дітьми.

Згідно синдромологічного аналізу стану дитини, тобто віднесення її розвитку до певної категорії (типу або виду) розвитку з відхиленнями [3], у психіатрії та психології виділяють три основні групи психологічних синдромів: недостатній, асинхронний та пошкоджений розвиток, які характеризуються послідовністю та темпом формування всієї ієрархічної структури психічного розвитку дитини.

Специфікою недостатнього розвитку є недостатність всіх (тотальний, затриманий) або окремих (парціальних) психічних функцій, їх базових складових. Виявляються недостатньо сформованими довольна регуляція психічної активності і просторово-часові уявлення, які є основою розвитку когнітивної сфери дитини [2].

Відповідно до досліджень Г.Е Сухарьової, розвиток дизонтогенезу при тотальному недорозвитку визначається двома основними законами: тотальністю недорозвинення і його ієрархічністю. Це виражається в тому, що недорозвиток окремих ВПФ (гнозису, праксису, пам'яті, уваги) проявляється менше, ніж недорозвиток власне розумової діяльності, вищих мотиваційно-вольових і емоційних компонентів, особистісного розвитку в цілому.

При простому врівноваженому типі просторові уявлення несформовані вже на рівні аналізу "від тіла" (структурно-топологічний простір). У мові присутні лише найбільш прості прийменники і яскраво виражені труднощі в розумінні навіть відносно нескладних просторових, просторово-часових і (як наслідок) причинно-наслідкових відносин, що говорить про виражену недостатність розвитку третього і четвертого рівнів (вербального і лінгвістичного) формування просторових уявлень. Афективно-нестійкий тип тотального недорозвитку характеризується грубою несформованістю довольної регуляції психічної активності (починаючи з несформованості самих елементарних рівнів довольної регуляції сили м'язового тону), що, в свою чергу, визначає специфіку формування просторових уявлень і призводить до специфічних диспропорцій рівневої організації емоційної регуляції. Автор зазначає, що при однаковій глибині органічного ураження ЦНС сформованість просторових уявлень у дітей цієї категорії в цілому нижче, ніж у дітей з простим врівноваженим типом недорозвитку. Просторові уявлення

“страждають” вже на рівні схеми тіла і відчуттів, що йдуть “зсередини” тіла.

Специфікою дітей з гальмівно-інертним типом тотального недорозвитку є млявість, загальмованість, низький рівень психічної активності (в окремих випадках рівень психічної активності буває достатнім). Досить часто при цьому типі дизонтогенезу відзначається органічне ураження ЦНС (зокрема, епілепсія або різні форми епілептичного синдрому). Просторові уявлення починають затримуватися найчастіше на 2-3-ьому рівнях - цілісному (структурно-топологічному) і вербальному просторі. Найбільш характерними порушеннями, що свідчать про несформованість цілісного уявлення картини світу, для дітей цього типу розвитку є труднощі визначення просторових відносин між об'єктами і поясненням цих взаємин: неправильне вживання прийменників у мові, неможливість вербалізації окремих просторово-часових і причинно-наслідкових взаємовідносин.

До підгрупи “затримка розвитку” відносяться варіанти, які характеризуються саме уповільненням темпом формування різних характеристик когнітивної та емоційно-особистісної сфер, включаючи і регуляторні механізми діяльності. До цієї підгрупи відносяться такі типи розвитку з відхиленнями, як “темпово затриманий тип розвитку” (гармонійний інфантилізм) і “нерівномірно затриманий тип розвитку” (дисгармонійний інфантилізм).

Нерівномірно затриманий тип розвитку (дисгармонійний інфантилізм) характеризується певною диспропорцією у формуванні базових складових психічного розвитку. Але формування їх відбувається з тою істотною різницею, що при даному типі розвитку відбувається випередження формування просторових уявлень і їх відповідність віку (наслідком є відповідний рівень розвитку пізнавальної сфери). Віковий розвиток просторових уявлень у нормі поєднується із затриманим у своїй динаміці розвитком інших базових складових (довільність психічної активності і базальна система афективної регуляції).

Парціальна несформованість ВПФ переважаючого регуляторного компонента характеризується тим, що формування просторових уявлень страждає переважно на рівні вербальних уявлень, що тягне за собою в тому числі і труднощі розуміння окремих просторових, просторово-часових і квазіпросторових мовних конструкцій.

Парціальна несформованість ВПФ вербального і вербально-логічного компонента з точки зору специфіки формування базових передумов (складових) психічного розвитку характеризується вираженою несформованістю просторових уявлень, спостерігається несформованість найбільш простих рівнів оволодіння простором. У деяких випадках несформована схема тіла і особи вже у вертикальній площині: на рівні “вище - нижче” не кажучи вже про складність аналізу

просторових взаємовідносин зовнішніх по відношенню до тіла об'єктів як у вертикальній, так і в горизонтальній площинах. Тобто несформованими є метричні і координатні уявлення, всі наступні рівні просторових уявлень виявляються недосформованими, що має тісний зв'язок зі зміщенням термінів і порушеною послідовністю раннього моторного розвитку в онтогенезі внаслідок порушення нейробіологічного функціонування ЦНС.

При змішаному типі просторові уявлення сформовані недостатньо (часто на рівні аналізу "від тіла"), або зазначаються їх нестійкість, труднощі актуалізації наявних уявлень. У мові присутні лише найбільш прості прийменники, виражені труднощі в розумінні навіть відносно нескладних просторових, просторово-часових і, як наслідок, причинно-наслідкових відносин, що говорить про недостатність розвитку 3-го і 4-го рівнів (вербального і квазіпросторового - лінгвістичного) формування просторових уявлень.

Асинхронний розвиток характеризується порушенням основного принципу розвитку (гетерохронії), за якої спостерігається складні поєднання недорозвитку, прискороного розвитку, викривленого розвитку як окремих психічних функцій, так і структури їх базових складових.

У варіантах дисгармонійного розвитку в першу чергу слід говорити про специфіку формування ВПФ. При екстрапунітивному типі дисгармонійного розвитку просторові уявлення в цілому розвиваються відповідно до норми, і недостатність у їх розвитку неспецифічна для цього типу розвитку. Найчастіше це спостерігається при наявності знаків атипового розвитку. При інтрапунітивному типі сформованість просторових уявлень в цілому відповідає віковим показникам, більш того можуть бути досить високо розвинуті квазіпросторові (лінгвістичні) уявлення. У випадках поєднання знаків атипового розвитку і даного варіанту дисгармонії просторові уявлення будуть сформовані недостатньо, що, в свою чергу, негативно позначиться на можливості оволодіння шкільною програмою і ще більше посилить особистісну дезадаптацію. Апатичний тип дисгармонійного розвитку визначається складністю у діагностиці та аналізі структури таких базових складових, як довільність психічної активності та сформованість просторових уявлень, оскільки проблематично виявити їх у процесі консультування.

В основі переважного викривленого емоційно-афективного розвитку лежить те, що довільність ВПФ на когнітивному рівні може бути сформована достатньо, в той час як на руховому рівні вона може бути виражено несформованою. Це виявляється і у всій діяльності в цілому. Дитина часто з більшою легкістю освоює будь-яке складне наукове поняття, але не може в елементарному: елементарно неспроможний в

самообслуговуванні (моторному забезпеченні, наприклад, зав'язування шнурків). Так само викривлена і структура просторових уявлень: успішність засвоєння складних мовних конструкцій може поєднуватися з досить грубими порушеннями на "нижніх поверхах": власне соматогнозиса і простору власного тіла. Тобто і в цьому випадку наявне викривлення у формуванні цієї базової складової психічного розвитку. Для дітей зі викривленим розвитком переважно когнітивної сфери характерна специфіка не тільки когнітивного, а й моторного, фізичного розвитку в цілому. Уже на рівні зовнішнього вигляду звертає на себе увагу дискретність, дисгармонійність рухів, в грубих випадках можливість "застигання" в окремих позах. Із специфіки когнітивного розвитку виділяється в першу чергу порушення динаміки розумової діяльності, опора на латентні ознаки об'єктів і ситуацій (можливо, як наслідок фрагментарності не тільки зорового, а й слухового сприйняття, перекрученості формування просторових уявлень), елементи різноплановості мислення, паралогізми. Точно в такому ж ключі виражена асинхронія спостерігається і у формуванні просторових уявлень. Поряд з несформованістю схеми тіла і "елементарного" аналізу просторових відносин між об'єктами, що особливо виразно виявляється в операціях копіювання, дитина може самостійно зображувати складні схеми, адекватно використовувати ускладнені мовні звороти і яскраві образні вираження.

При дефіцитарному розвитку спостерігається різна етіологія недостатності сенсорних, опорно-рухових та інших систем.

При пошкодженому розвитку, під впливом різних факторів на мозок, пошкодження викривляють в першу чергу органічні основи розвитку, а вторинно (в залежності від великої кількості факторів: локалізації, термінів, обсягу, вираженості, якості пошкоджень), впливають на всю структуру подальшого психічного розвитку.

При пошкодженому розвитку, якщо пошкодження відбулися у віці, коли ще не сформовані вищі рівні базових психічних складових, додатково до феноменів пошкодження приєднається і недостатня сформованість базових передумов (складових) психічного розвитку дитини, що посилює процес компенсації та адаптації в цілому. Формування базових передумов психічного розвитку при такому варіанті розвитку на початкових етапах мається на увазі як умовно нормальний. Відмічається груба несформованість, довільної регуляції психічної активності, починаючи з довільної регуляції рухової активності, і особливо "верхніх" рівнів (регуляції ВПФ і емоційної регуляції). Така велика кількість параметрів, що визначають характер пошкодженого розвитку, визначає значну складність і неоднозначність виділення специфічних для даної групи показників розвитку. Найбільш "стійкими" до шкідливого впливу виявляються просторові уявлення як

одна з базових складових, а страждають більшою мірою довільна регуляція психічної активності і, ймовірно як наслідок, рівнева афективна регуляція.

Отже, просторові уявлення - одна зі складних форм уявлень, які формуються в дітей у процесі пізнавального розвитку. Процес формування просторових уявлень - процес складний і вимагає активного спрямованого втручання дорослого, який повинен створити умови для найбільш ефективного формування у дитини просторових уявлень; процес залежить від багатьох факторів: від рівня розвитку та чутливості аналізаторних систем організму дитини, від навколишнього лінгвістичного середовища, від рівня реалізації провідної діяльності (предметної, ігрової), а також, як уже зазначалося, від професіоналізму педагога, який використовує закономірності розвитку просторових уявлень в процесі виховання та навчання. Рівень сформованості просторових уявлень в дошкільному віці визначає подальше успішне навчання дитини в школі і в цілому розвиток.

Особливості формування та розвиток просторових уявлень дітей в нормі та з порушеннями у розвитку нерозривно пов'язані з рухом дитини, як ще однієї передумови й складової складової психічної діяльності, яка взаємодіючи та взаємодоповнюючи формування довільної рухової активності залишається одним з важливих показників розвитку дитини з самого раннього віку.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964.
2. Виготський Л.С. // Збірн. праць. В 6 т. Т 4. – М.: Педагогіка, 1983.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
4. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. – М., 1998.
5. Схема нейропсихологического обследования детей / Под ред. Семенович А.В. – М.: МГПУ, 1998.

The article reviews the basic theoretical principles of formation and development of spatial representations.

Keywords: spatial representation, development.

Отримано 24.09.2012 р.