*И. Н. Лебедева*

# НАРУШЕНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема изучения знаково-символического развития дошкольников рассматривается в контексте актуальности поиска коррекционно-развивающих технологий формирования знаково-символической деятельности дошкольников с особыми образовательными потребностями. В статье представлены результаты исследования знаково-символической деятельности дошкольников с задержкой психического развития. В тексте обобщены результаты изучения продуцирования связного высказывания по изображениям различной жанровой принадлежности дошкольниками с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** знак, деятельность, ограниченные возможности здоровья, задержка психического развития, дошкольное образование, особые образовательные потребности.

*I. Lebedeva*

# SIGN-SYMBOLIC ACTIVITY IMPAIRMENTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*The study of the sign-symbolic development of preschool children is considered in the context of an active search for new correction and development techniques that may promote sign-symbolic activity of preschool children with special educational needs. This article includes research outcomes describing the specifics of the sign-symbolic activity of preschool children with mental retardation. The text summarizes the results of the study devoted to coherent speech production based on the images of different genres by preschool children with mental retardation.*

**Keywords:** *sign, activity, limited health opportunities, mental retardation, preschool education, special educational needs.*

Представления о самоценности дошкольного периода детства, его значимости в процессе непрерывного развития личности особенно актуальны для дошкольного образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе для детей с задержкой психического развития. Федеральным государственным образовательным стандартом утверждены основные принципы и задачи дошкольного образования, которые, в частности, декларируют необходимость полноценного проживания ребенком всех этапов дошкольного детства, амплификации (обогащения) детского развития; формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности [7].

Знаково-символическая деятельность во всех ее разновидностях рассматривается как проявление семиотической функции сознания [3; 10]. В отечественной психологии корни возникновения сознательной деятельности человека находят в исторически сформировавшихся условиях жизни. «Возникновение высших форм поведения, основанных на абстракции от непосредственных влияний среды, и наряду с двумя источниками поведения — наследственно закрепленными программами поведения и влиянием прошлого опыта самого индивида, — возникает

третий источник, формирующий деятельность, — передача и усвоение общечеловеческого опыта» [5, с. 65]. Усвоение общечеловеческого опыта происходит через знаковые системы (вербальную, графическую, образно-жестовую и др.), которые опосредуют деятельность человека, являются средством отражения действительности и ориентировки в ней. Знаково-символическое развитие (по Л. С. Выготскому, Ж. Пиаже) представляет собой процесс освоения отношения знака со своим значением в различных видах детской деятельности. Этот процесс проявляется в способности представлять с помощью символов и знаков объекты, отсутствующие в восприятии (с помощью языка, игры, графического изображения, отложенного подражания). Специфика знаково-символической деятельности заключается в том, что человек оперирует одними воспринимаемыми предметами вместо других [8].

Становление знаковой функции в онтогенезе проявляется как формирование способности использовать те или иные предметы, явления в качестве знака, употребление одних предметов в качестве заместителей других [6; 9]. В психологических исследованиях выявлены уровни развития семиотической функции: замещение, кодирование, схематизация, моделирование, экспериментирование. Генетически ранней формой знаково-символической деятельности является замещение, которое представляет собой базу для формирования более сложных видов и уровней семиотического развития. Замещение позволяет воспроизводить реальность, а кодирование (декодирование) — вид деятельности со знаково-символическими средствами, который заключается в переводе реальности (или текста) на знаково-символический язык и в последующем декодировании информации [8; 10]. Многочисленные исследования знаково-символической деятельности у дошкольников показывают, что формирование знаково-символической деятельности проявляется в структуре различных систем (невербальных и вербальных) и проходит через усвоение новых алфавитов, через усложнение правил комбинирования знаково-символических средств к постепенному формированию знаковых систем [2; 9].

Гармоничное развитие в дошкольном возрасте обеспечивается за счет освоения вербального, образно-жестового (образно-двигательного), а также образно-графического знака. Источниками формирования знаковых систем (образно-двигательной, графической, вербальной) являются символико-моделирующие виды деятельности, основанные на отражении и преобразовании действительности с помощью различных алфавитов кодирования [2]. Освоение культурной действительности через знаки и символы выступает инструментарием мыслительной деятельности, реализацией знакового отношения к себе и к миру, обеспечивает умственное развитие.

Умственное развитие происходит наиболее продуктивно тогда, когда результаты восприятия, составляющие основу представлений, используются в разных видах деятельности: в игре, посредством которой ребенок начинает вычленять, осознавать и воссоздавать доступные его пониманию типы отношений между людьми; в рисовании, в котором моделируются зрительные образы объектов; в конструировании и предметно-моделирующей деятельности, где мир воссоздается с точки зрения пространственных отношений. Выявлено, что целенаправленная активизация знаково-символической функции, осознание детьми семиотических закономерностей в рамках одной деятельности способствует повышению уровня использования знаково-символических средств в других видах деятельности [8; 10].

Синкретичность сознания и деятельности ребенка, постепенная автономизация знака на протяжении дошкольного детства, важность достижения определенного уровня знаково-символического развития и «семиотической готовности к школьному обучению» (по Н. Г. Салминой) обусловливают

сложность и актуальность проблемы целенаправленного исследования знаково-символической деятельности ребенка с задержкой психического развития. На наш взгляд, проведение дальнейшего исследования знаково-символической деятельности дошкольников при дизонтогенезе речевого и психического развития мотивировано широкой перспективой разработки технологий формирования речемыслительной деятельности, основанных на переносе усвоенных способов символического замещения на более сложные виды знаковой деятельности, в том числе на речевую деятельность, как частный и наиболее сложный случай знаковой деятельности.

Целью данного исследования явилось изучение знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (n = 75) седьмого года жизни. Контрольную группу составили типично развивающиеся дети того же возраста. Мы изучали способность к знаковому преобразованию, символическое замещение и кодирование/декодирование в различных знаковых системах. В ходе предъявления экспериментальных заданий опора велась на понятие «знаковая ситуация» (по Н. Г. Салминой). В ходе исследования каждое задание включало следующие элементы: предмет обозначения, собственно знак, субъект, воспринимающий знак в качестве именно знака (адресат); отношения между ними и отношения «отправитель — получатель» [8].

Знаковая ситуация в ходе экспериментального исследования была обусловлена наличием графического изображения, которое определяло содержание знаково-символической деятельности в каждом задании. Приобщение к знаковой культуре через «чтение» графического изображения является важным шагом на пути овладения специфически человеческими формами познания в онтогенезе. Графическое изображение (картина) представляет собой вид двухмерного плоскостного изображения, изобразительный текст, деятельность с ним осуществляется в рамках кодирования/декодирования и связана с овладением культурным инструментом — изобразительным языком, графическим знаком.

Включение ребенка в знаковое пространство на основе картины происходило в двух сериях заданий. В заданиях *первой серии* осуществлялся перевод содержания системы графических знаков (картины) в вербальный текст в деятельности рассказывания по картинам различной жанровой принадлежности. В заданиях *второй серии* содержание изображения предлагалось как основа для символико-моделирующих видов деятельности с другими алфавитами кодирования: режиссерской игры с образными игрушками по сюжету серии картин, собственной изобразительной деятельности, конструктивно-моделирующей деятельности с предметами, коллективной игровой деятельности по сюжету изображения.

В *первой серии* заданий экспериментального исследования дошкольникам предлагались картины различной жанровой принадлежности (натюрморт, пейзаж, сюжетная картина) с целью словесной интерпретации их содержания. Декодирование целостного изображения, являясь результатом мыслительной деятельности, основано на анализирующем восприятии графического знака. Словесная интерпретация содержания картины представляет собой речемыслительную деятельность, деятельность по вербальному оформлению мысли. Подробный анализ результатов исследования позволил выделить факторы, определяющие результативность понимания изображения; определить специфику восприятия и понимания картины детьми с ЗПР в зависимости от ее жанровой принадлежности; уточнить критерии оценки знаково-символической деятельности при декодировании графического знака; выявить и описать особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития при восприятии картины [4].

В заданиях *второй серии* содержание изображения предлагалось как основа для других символико-моделирующих видов деятельности: режиссерской игры с образными

игрушками по сюжету серии картин, собственной изобразительной деятельности, конструктивно-моделирующей деятельности с предметами, коллективной игровой деятельности по сюжету изображения. Рассмотрим подробнее нарушения знаково-символической деятельности дошкольников с задержкой психического развития, которые проявились при переводе содержания графического знака в образно-двигательный знак в театрализованной режиссерской игре. Детям было предложено показать с помощью игрушек и рассказать, что происходит на картинах. Выявлено качественное своеобразие знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР: отсутствие инициативы при выборе атрибутов для игры, трудности понимания логики действия, которая в картине представлена выразительными средствами; стереотипность действий с игрушками-атрибутами; затруднения в смене персонажа игры при переходе от одного элемента сюжета к другому; наличие проявления неадекватных ситуации эмоций; трудности в интонационном оформлении речевых высказываний по ходу театрализованной игры. Драматизированная форма передачи содержания серии сюжетных картин, однако, обеспечивает углубленный анализ изображенной ситуации, повышает мотивацию ребенка к дальнейшему обучающему взаимодействию, позволяет распознать действия основных объектов, выделить существенные и внешние связи за счет переноса содержания двухмерного изображения в трехмерную плоскость. Отобразительные действия в трехмерной действительности стимулировали ребенка к более глубокому анализу изображения.

В одном из заданий *второй серии* экспериментального исследования знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР мы изучали влияние актуализации образов в самостоятельной изобразительной деятельности детей по содержанию картины на последующую интерпретацию ее содержания. Данное задание представляет собой модифицированный вариант методики И. И. Будницкой [1]. При рисовании по тематике картины нами оценивались: принятие или отказ от задания, понимание условий задания, необходимость разных видов помощи, практическое использование графических материалов, последовательность рисования, эмоциональные реакции ребенка и их связь с изображаемым содержанием, спонтанные речевые и жестовые проявления с целью дополнения рисунка. Следует отметить достаточно настороженное отношение к заданию «нарисовать» у детей экспериментальной группы. Выявлены следующие нарушения знаково-символической деятельности: отсутствие стойкого интереса к процессу и результату изобразительной деятельности; слабость ассоциаций между собственными графическими построениями и предметным содержанием картины, затруднения в узнавании предметов в собственных продуктах изобразительной деятельности, быстрое забывание или переименование нарисованных предметов. В рисунках детей с задержкой психического развития проявляется отсутствие преднамеренного выбора цвета, соответствующего замыслу изображения; неадекватное или стереотипное использование цвета. Зачастую, пространственное расположение, размер и пропорциональность изображений не сочетаются с пространством листа и не передают пространственного расположения на картине; в рисунках более высокого изобразительного уровня могут присутствовать второстепенные детали исходной картины, но отсутствовать существенные, значимые части изображения; рисунки включают ряд объектов, противоречащих содержанию картины.

Возможности декодирования и кодирования содержания изображения в конструктивно-моделирующей деятельности были обобщены нами на основе задания, в котором детям предлагалось составить «живую» картину (натюрморт) из представленных предметов, соответствующих изображению, а затем рассказать по картине. Символическое замещение и возможности организации коллективной игровой деятельности с опорой на содержание картины изучались нами в задании, в котором детям предлагалось изобразить

«живую» картину, принимая на себя роли действующих персонажей картины. Такое проведение констатирующего эксперимента позволяло организовать активную деятельность по восприятию графического изображения, при этом восприятие подчинялось задаче последующей символико-моделирующей деятельности. Характер конструктивно-моделирующей деятельности по содержанию изображения у дошкольников с ЗПР отличался инактивностью, замедленностью, либо, наоборот, хаотичностью принятия решения по выбору атрибутов деятельности. Были выявлены следующие трудности знаково-символической деятельности: отсутствие интереса к моделирующим действиям, обусловленное бедностью представлений об окружающем; единоличное присвоение игрушек и атрибутов без учета цели деятельности, неустойчивый интерес к замещающему действию.

Процесс игрового перевоплощения у большинства дошкольников с ЗПР оказался затруднен. Символическое замещение в игре требует овладения тремя уровнями замещения: предметным, социальным и ситуативным. Большинство дошкольников с ЗПР в этом экспериментальном задании демонстрировали замещение только на предметном уровне: они оказались способны использовать предмет заместитель, атрибут одного из действующих персонажей картины. Социальное замещение осуществляется только при смене я-позиции на позицию принятой роли (в нашем случае, на позицию действующего персонажа картины). Только незначительная часть дошкольников с ЗПР оказались способны отразить в речи ролевую принадлежность в коллективной игре, действовать от имени персонажа. Большинство же детей так и не проявили в коллективной игровой деятельности ситуативный уровень замещения, который предполагает «пребывание» ребенка в образе, придумывание продолжения ситуации, выход за пределы наглядно данной статической картинки, совершение игровых действий от имени роли. У дошкольников с ЗПР выявлены значительные нарушения символического замещения в игре, проявление всех трех уровней замещения при проигрывании сюжета картины фактически не наблюдалось.

Результаты проведенного исследования показывают, что нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития проявляются в деятельности с разными знаковыми системами: вербальной, графической, образно-двигательной. Способность к переработке и трансформации (кодированию/декодированию) одного вида информации в другой (из двухмерного пространства — в трехмерное, изобразительной в вербальную и т. д.) оказывается несформированной. На базе кодирования/декодирования и символического замещения не происходит полноценного осуществления переноса значения в игре, рисовании, речи, формирования связи между способом использования предметов и их значением; преобразование предметных действий в предметно-игровые, переноса функции предмета на заместитель. Знаково-символическое развитие дошкольников с ЗПР, являясь естественным и необходимым процессом, должно обязательно подразумевать образовательные условия, способствующие целенаправленному формированию семиотической способности и деятельности со знаково-символическими средствами. Разработка путей формирования предпосылок языкового и когнитивного развития средствами знаково-символической деятельности позволяет поставить новые ориентиры в вопросе амплификации процесса развития дошкольников с задержкой психического развития.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Будницкая И. И.* Соотношение между рассказом и рисунком учащихся младших классов (Сравнительное исследование нормальных и умственно отсталых школьников): дисс. … канд. пед. наук. М., 1958. 150 с.

2. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 40–47.
3. *Глотова Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990. 256 с.
4. *Лебедева И. Н.* Особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития при восприятии картины // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–4. С. 227–232.
5. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
6. *Медникова Л. С., Пекишева Е. В.* Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. 2016. № 6. С. 42–53.
7. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. URL: https://минобрнауки.рф/ (дата обращения: 26.04.2018).
8. *Салмина Н. Г.* Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 73–81. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n1/Salmina.shtml (дата обращения: 24.04.2018).
9. *Сапогова Е. Е.* Ребенок и знак. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. 262 с.
10. *Турчин А. С.* Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Психологические науки: Акмеология образования». Кострома, 2006. Т. 12. № 4. С. 65–71.

## REFERENCES

1. *Budnitskaya I. I.* Sootnoshenie mezhdu rasskazom i risunkom uchashchihsya mladshih klassov (Sravnitel'noe issledovanie normal'nyh i umstvenno otstalyh shkol'nikov). Diss. kand. ped. nauk. M., 1958. 150 s.
2. *Gavrilushkina O. P.* Ispol'zovanie znakovo-simvolicheskih sredstv doshkol'nikami s intellektual'noy nedostatochnost'yu. Psihokorrektsionnyj aspekt // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1. S. 40–47.
3. *Glotova G. A.* Chelovek i znak: semiotiko-psihologicheskie aspekty ontogeneza cheloveka. Sverdlovsk, 1990. 256 s.
4. *Lebedeva I. N.* Osobennosti rechemyslitel'noy deyatel'nosti doshkol'nikov s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya pri vospriyatii kartiny // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51–4. S. 227–232.
5. *Luriya A. R.* Lektsii po obshchey psihologii. SPb.: Piter, 2012. 320 s.
6. *Mednikova L. S., Pekisheva E. V.* Ontogenez znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti: ot teoreticheskogo analiza problemy k praktike formirovaniya semioticheskoy funktsii soznaniya detey s problemami v razvitii // Defektologiya. 2016. № 6. S. 42–53.
7. Prikaz ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya ot 17 oktyabrya 2013 g. URL: https://minobrnauki.rf/ (data obrashcheniya: 26.04.2018).
8. *Salmina N. G.* Znakovo-simvolicheskoe razvitie detey v nachal'noy shkole // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. № 1. S. 73–81. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n1/Salmina.shtml (data obrashcheniya: 24.04.2018)
9. *Sapogova E. E.* Rebenok i znak. Tula: Priok. kn. izd-vo, 1993. 262 s.
10. *Turchin A. C.* Osobennosti razvitiya znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti v ontogeneze // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya «Psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya». Kostroma, 2006. T. 12. № 4. S. 65–71.