

Л. С. Медникова, Е. В. Шебуняева

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье обсуждается проблема формирования знаково-символической деятельности дошкольников с задержкой психического развития как важнейшего средства их интеллектуального развития. Раскрываются типологические характеристики способности к знаково-символическому опосредствованию дошкольников. Подробно излагается программа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР по формированию у них способности к символизации в условиях детских видов деятельности, обосновываются методические требования к проведению психокоррекционной работы с детьми. Приводятся результаты экспериментального обучения, доказывающие эффективность реализованной программы обучения, способствующей формированию знаковой функции сознания дошкольников как условия их готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: знаково-символическая деятельность, знаки и символы, символизация, знаковая функция сознания, задержка психического развития, образование дошкольников, детские виды деятельности.

L. Mednikova, E. Shebunyaeva

DEVELOPING SIGN AND SYMBOL MEDIATION IN THE FRAMEWORK OF PRE-SCHOOL EDUCATION FOR MENTALLY RETARDED CHILDREN

The article discusses the problem of teaching sign and symbol mediation skills to preschool children with mental retardation as a crucial means of promoting their mental development. The authors reveal the children's typological features, defining their ability to acquire the sign and symbol mediation skills. The paper offers a detailed description of a special programme designed to help pre-schoolers with mental retardation to learn and use symbolic mediation in their daily activities. The paper also substantiates the methodological requirements for conducting psycho-corrective activities with children. The results of implementing the experimental teaching methods suggest that the programme is efficient and contributes to the development of the symbolic function, which is vital in preparing children for further education at secondary school level.

Keywords: sign and symbol mediation, signs and symbols, symbolisation, symbolic function, mental retardation, delayed development, preschool education, a child's activities.

Целевым ориентиром образования дошкольников в процессе их воспитания и обучения по-прежнему является всестороннее развитие личности ребенка, включающее и формирование такого важного для дошкольного детства психологического феномена, как готовность к школьному обучению. Взгляды исследователей на содержание и структуру школьной готовности несколько разнятся (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина, Е. Е. Кравцова и др.). В то же время объединяющей все

точки зрения позицией является та, что признает огромную значимость готовности интеллекта будущего первоклассника к усвоению школьной программы. Представляется важным определить психологическое содержание такого феномена, как интеллектуальная готовность, выделив его ключевые составляющие, а также установив их связь с содержанием начального школьного обучения и теми трудностями, которые испытывают дети при освоении школьной программы.

Дети при поступлении в школу учатся прежде всего читать, писать и считать. Для того чтобы овладеть этими видами учебной деятельности, у ребенка должны быть сформированы начальные навыки знаково-символической деятельности, которые обеспечат ему способность к установлению связи между звуком и буквой, цифрой и соответствующим ей количеством предметов и т. д. Осваивая чтение, письмо, счет, ребенок постоянно сталкивается с необходимостью переводить одно и то же содержание в различные планы выражения, совершенствуя таким образом свою способность к кодированию и декодированию информации, активно обучаясь действовать в знаково-символическом плане, что предполагает соответствующий задачам знаково-символической деятельности уровень интеллектуального развития ребенка.

Особый вид интеллектуальной активности — знаково-символическая деятельность — формируется уже в дошкольном детстве, начиная с периода освоения ребенком символической игры. Начальное становление элементарного знаково-символического опосредствования в дошкольном возрасте закономерно, поскольку ребенок в этот возрастной период активно осваивает символические средства для удваивания реальности: развивается речь, постепенно совершенствуются игровая, конструктивная и изобразительная деятельности. Эта общедетская способность к использованию знаков и символов при моделировании различных феноменов окружающей реальности обеспечивает ребенку возможность постигать пространственно-временные характеристики окружающего, строить в сознании образ мира, который постепенно становится более точным, полным и дифференцированным. При этом известная тяга к символизации, присущая детям в дошкольном детстве, во-первых, свидетельствует о том, что дошкольник особо сензитивен к особой психолого-педагогической среде, способствующей формированию *знаковой функции сознания*, проявляющейся в его способности к символизации. А во-вто-

рых, знаково-символическая деятельность, освоенная дошкольником, выступает надежной основой для его дальнейшего интеллектуального развития и включения в школьно-значимую активность.

Неслучайно символизация, понимаемая как принцип и способ формирования способности к использованию знаково-символических средств с целью перевода определенного содержания в различные планы выражения, такими исследователями, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. П. Зинченко, Е. Е. Кравцова, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, В. И. Слободчиков и др., определяется как основной принцип интеллектуального развития ребенка. Данный принцип еще большую значимость приобретает в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) в связи с испытываемыми ими трудностями в освоении школьной программы. Причины таких трудностей в обучении в значительной мере обусловлены недостатками знаково-символического опосредствования деятельности детей на предыдущем этапе развития — в дошкольном детстве.

С целью выявления особенностей знаково-символической деятельности детей с ЗПР был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали 120 пяти- и шестилетних дошкольников (60 детей с ЗПР и 60 их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием (НР)). В констатирующем эксперименте использовались три серии заданий на выявление особенностей способности к символизации у дошкольников посредством образно-двигательного, образно-графического и вербального знаков [9].

Анализ экспериментальных данных дал возможность сформулировать уровневые характеристики знаково-символической деятельности детей, определить типологию выполняемых ими символических (замещающих) действий, позволил говорить о специфике развития способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с ЗПР.

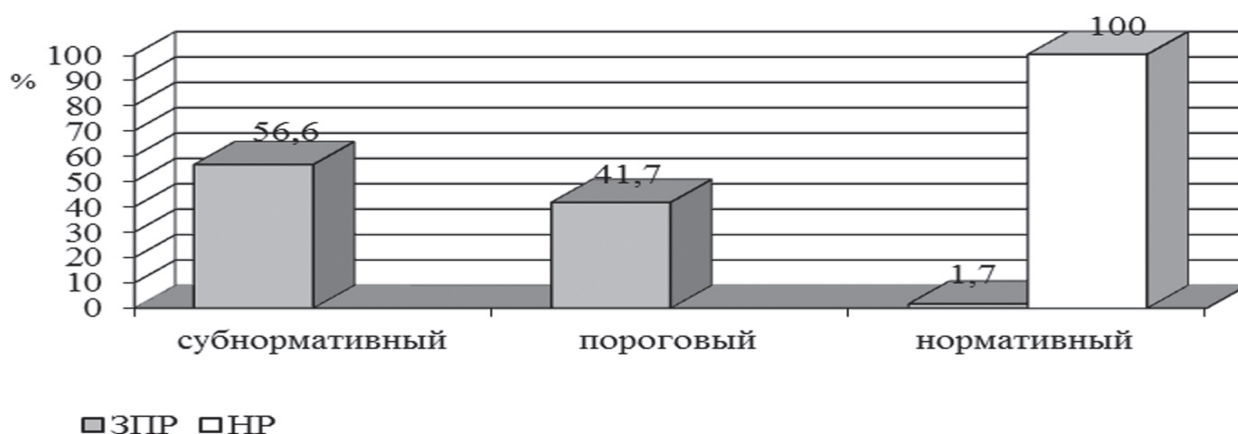


Рис. 1. Распределение дошкольников в зависимости от типа символизации (в %)

Первый, *субнормативный тип* символизации (рис. 1) преимущественно был выявлен у пятилетних дошкольников с ЗПР. В этом случае дети выполняли лишь элементарные замещающие действия с протосемиотическими и алфавитными уровневыми характеристиками, которые в норме осваиваются детьми на рубеже раннего и дошкольного детства [9, с. 151]. Более совершенные символические действия второго, *порогового типа*, доминировали в деятельности шестилетних дошкольников с ЗПР и содержали как алфавитные, так и синтаксические качественные составляющие. Дети могли выполнять как элементарные, так и сложные замещающие действия [9, с. 152]. Что касается третьего, *нормативного типа*, то он предполагал не только большую представленность в символических действиях детей признаков синтаксического уровня, но и семиотические характеристики замещающих действий. К нормативному типу символизации были отнесены результаты всех нормально развивающихся дошкольников. И лишь один ребенок с задержкой психического развития достиг данного уровня развития знаково-символической деятельности [9, с. 153]. В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о существенном отставании в развитии способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с ЗПР.

Выявленные у детей типологические особенности символизации определили задачи

и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию знаково-символической деятельности у дошкольников с ЗПР. В экспериментальном обучении участвовали 24 дошкольника с ЗПР (ЭГ); 24 дошкольника с ЗПР, обучающиеся по традиционной системе, составили контрольную группу (КГ). Программа экспериментального обучения имела модульный характер, ее содержание определялось типологией знаково-символической деятельности детей: на первом этапе осуществлялось формирование способности к элементарному замещению, поэтому работа велась только с детьми, продемонстрировавшими субнормативный тип символизации при проведении вводного констатирующего эксперимента. Дети, обнаружившие способность к элементарному (алфавитному) замещению, были включены в формирующий эксперимент со второго этапа, предполагавшего обучение дошкольников сложному (синтаксическому) замещению.

Методологические основания психокоррекционной работы по формированию знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР включали в себя следующие теоретические положения:

- 1) о роли знаково-символической деятельности и специфических действий моделирования, составляющих сложное замещение, в интеллектуализации детей старшего дошкольного возраста [1, 2, 4, 7, 9, 11, 13];

- 2) о значимости формирования у детей «разномодальных знаний» [10, с. 278] посредством перевода одного и того же содержания в различные планы выражения с использованием образно-двигательного, образно-графического и вербального алфавитов кодирования как систем знаков особого рода, наглядных моделей [1, с. 11], замещающих окружающую реальность;
- 3) о необходимости и методической целесообразности опоры в процессе обучения на образную сферу детей, подкрепления любого знаково-символического средства образом-представлением, а затем включения этого представления средствами моделирования в общую картину мира дошкольника с целью формирования в его сознании систем значений и смыслов, закрепленных в действиях, символах и знаках [4, 5].

Экспериментальное обучение проводилось в пределах существующей программы обучения и опиралось на ряд методических принципов: онтогенетический принцип, принципы учета возрастных особенностей детей дошкольного возраста и организации обучения на коммуникативной основе; принцип символизации; принцип опоры на опыт детей; принципы пространственно-временной организации деятельности, комплексного построения занятий и учета специфики развития в условиях задержанного онтогенеза [9, с. 196–200]. Некоторые из них требуют дополнительного обсуждения.

Учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Одним из основных средств получения информации об окружающем мире для ребенка дошкольного возраста является движение. Механизм детского познания природной и социальной действительности достаточно сложно устроен. Ребенок, проживая движение, благодаря смене своего местоположения в пространственно-временном континууме пребывает в постоянно изменяющихся пространственных и временных координатах окружающего мира

и получает благодаря двигательной активности синкрет кинестетических, тактильных, зрительных, слуховых ощущений, фиксирующихся в детской памяти, которые и составляют субстанцию образов-представлений окружающих ребенка предметов и явлений. Приобретенный двигательный опыт — изначально локомоторный, подкрепленный движением ощупывающей руки, и более поздний тонко организованный викарный — ребенок может без затруднений опознавать и отображать в символическом движении посредством генетически исходного образно-пантомимического знака с использованием выразительных движений, а позднее и с помощью образно-графического знака. Полученная и запечатленная в памяти информация распознается и передается ребенком особым образом в символическом движении с учетом существенных, смыслообразующих характеристик окружающего мира, познаваемых в двигательной активности, объединенной с восприятием и мышлением, то есть в осмысленном «живом» движении. В условиях обогащения двигательного и знаково-символического опыта ребенка возможно качественно изменить его представления об окружающей действительности, сложить эти представления в более полную и целостную картину мира, а также положительно повлиять на развитие мышления детей [1, 2, 4, 7, 12, 13]. Следовательно, при воспитании дошкольника нужно наиболее широко использовать моделирование с применением образно-жестового, а затем и образно-графического знаков. Для этого необходимо активно использовать игровую и изобразительную деятельность детей как основные виды активности, в которых формируются новообразования психики ребенка-дошкольника, в том числе и семиотическая функция сознания.

Принцип символизации (В. И. Слободчиков, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова и др.) означает включение в любую психическую активность дошкольников особого знаково-символического психолого-педагогического инструментария, обеспечивающего благо-

получие воспитания и обучения детей. Ребенку для успешного выполнения идеального (мыслительного, речевого) или материального (игрового, изобразительного) действия нужен особый инструмент, средство, с помощью которого действие совершается и завершается ожидаемым результатом. Таким инструментарием служат образы-представления и знаки (в нашем случае образно-двигательные, образно-графические и вербальные), которые ребенок учится использовать на этапе дошкольного детства. Формирование умения использовать элементарные знаково-символические средства предполагает первоначальное практическое ознакомление детей с фрагментом действительности, извлечение его из картины мира, а далее — обеспечение закрепления полученного опыта в действии символическом при использовании доступных знаково-символических структур (как элементарных, так и сложных алфавитов и синтаксисов) различной модальности [10]. Благодаря символизации полученный знаково-символический опыт более основательно закрепляется в детской эйдетической памяти, а сформированные на такой основе образы-представления дополняют целостную картину мира в сознании дошкольника.

Принцип пространственно-временной организации деятельности детей. Наглядные модели — опосредствующие структуры, доступные для использования дошкольнику, формируются в условиях пространственно-временной организации игровой и продуктивных видов детской деятельности. Ритм, основные ритмические эталоны повтора, чередования и симметрии, особым образом организуют, упорядочивают пространство и время активности детей, что находит отражение и в пространственно-временной организации продуктов их деятельности [7]. Насыщение знаково-символической деятельности эталонными ритмическими построениями (повтора, чередования), повышая эффективность восприятия-воспроизведения дошкольниками пространственно-временных характеристик окружающего мира, положительно

влияет и на способность дошкольников к *элементарному замещению*, предполагающему установление первичной образной связи между знаково-символическим средством и образом-представлением. Упрочение проявлений в символическом действии ритмических структур чередования, на основе которых зарождается и развивается ритм симметрии, способствует овладению детьми *сложным (синтаксическим) замещением*, в котором комплексные знаково-символические структуры отображают сложные представления, состоящие из нескольких образных составляющих, подчиняющихся единому смысловому центру. Наглядную модель как результат сложного замещения в таком случае можно считать вторично мотивированной. Таким образом, ритмическая организация деятельности детей может послужить эффективным средством формирования семиотической функции сознания дошкольников.

Содержание, отражающее психокоррекционную направленность обучающего эксперимента, предполагающего формирование способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с задержкой психического развития, представлено в таблице 1.

Первый этап (модуль) — пропедевтический — был направлен на обучение детей алфавитам кодирования и декодирования на знакомом материале. Несложные символические действия дети учились выполнять в ситуациях, близких к их каждодневному опыту, например *«угощаем вкусными яблоками»*, *«вяжем теплые рукавички»*, *«угощаемся бабушкиными пирожками»* и т. д. Заданные в подобных фрагментах действительности смыслы дошкольники уже имели возможность прожить неоднократно и благодаря вариативности практического опыта были способны выделить главное, существенное в этой части знания о мире. Такой опыт легко замещался знаково-символическими средствами в игровом, изобразительном и вербальном действии. В игре в качестве заместителей использовались мимические, жестовые, пантомимические

Задачи обучающего эксперимента по формированию способности к знаково-символическому опосредствованию действительности у дошкольников с задержкой психического развития

Модуль	Задачи
Пропедевтический	1) пробуждение интереса у дошкольников к игровой, графической, речевой активности в целом 2) формирование умения выражать (замещать) одно и то же содержание с помощью образно-двигательного, образно-графического или вербального алфавитов кодирования и декодирования информации
Основной	3) формирование у детей представления о целостности, гармоничности окружающего мира 4) обучение дошкольников навыкам кодирования и декодирования элементов ситуации, семантически связанных между собой
Заключительный	5) формирование представления об упорядоченности и взаимосвязи во времени и пространстве отдельных явлений окружающей действительности 6) обучение дошкольников навыкам кодирования и декодирования логической последовательности смысловых контекстов, связанных между собой и составляющих целостную сюжетную линию

движения, образные игрушки. Игровые модели («цветы», «пчелы», «солнце» и др.) наполнялись игровым («посадим цветы», «прилетели пчелы», «пошел дождь», «выглянуло солнце») и речевым («цветок, цветок, цветок», «пчела-пчела-пчела», «кап-кап-кап», «лучик, лучик, лучик») содержанием. Далее то же самое содержание воссоздавалось с использованием графического и вербального знаков и соотносилось с целостной контекст-

ной ситуацией. Особое внимание уделялось ритмической организации элементов композиции, рисунка, их речевого сопровождения. Примеры элементарных графических моделей представлены на рисунках 2, 3, 4.

На первом этапе экспериментального обучения у детей также формировались представления об основных движениях человека. При выполнении детьми разных видов ходьбы, бега, лазания, прыжков и т. д. педагог



Рис. 2. Графическое моделирование земляничной грядки (ритм повтора)



Рис. 3. Графическое моделирование роста земляники (ритм чередования)

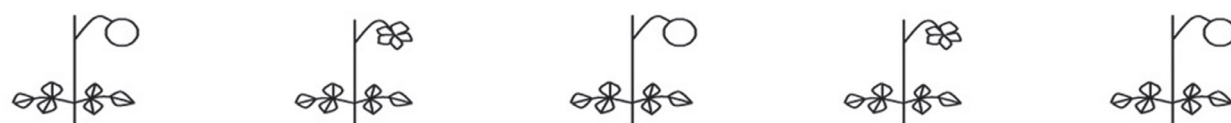


Рис. 4. Графическое моделирование земляничной грядки (ритм чередования)

фиксирует их внимание на положении рук, ног, правильности осанки и т. д. Далее в двигательной игре, в выразительном движении ребенок передавал знакомую ему позу (наклон фигуры лыжника, положение рук при метании снежка и т. д.). Общие движения опознавались и воссоздавались с помощью динамической модели человека — игрушки, которая особенно нравилась детям. Подвижность отдельных ее частей позволяла дошкольникам смоделировать любое игровое действие, отражающее ту или иную позу человека, что обеспечивало в дальнейшем доступность для детей графических и вербальных знаков, передающих динамические смысловые характеристики.

Кроме того, широко в экспериментальной работе использовались скульптуры малых форм. В ходе наблюдения за работой педагога, передающего в глиняной фигурке динамический образ животного, человека, а затем и при двигательном моделировании тех или иных действий детей побуждали к речевому сопровождению производимых действий. При этом изначально педагог демонстрировал образцы игрового и речевого поведения:

«У олененка горбинки на спине, ноги согнуты, он боится, дрожит», «Корова добрая, она голову повернула и не бодается», «Этот медведь мед собирает, стоит на задних лапах, к улью на носочках подтягивается». Закрепленный в таких упражнениях кинестетический, осязательный и зрительный опыт, складывающийся в образ-представление, легко актуализировался в дальнейшем при использовании образно-графических и вербальных алфавитов кодирования.

Завершающие занятия по обучению детей элементарному замещению были связаны с использованием небольших сюжетных рассказов, наполненных ритмичными структурами повтора и чередования, например: *«Сидел медведь у реки и ловил рыбу. Опустит лапу в воду. Поймает рыбку и съест ее. Опустит лапу в воду. Поймает рыбку и съест ее. Хороший был улов у медведя».* Такие модели сначала кодировались/декодировались посредством пантомимических и вербальных средств. Затем вербальная модель переводилась с помощью образно-графического (рис. 5) алфавита кодирования и, наконец, снова закреплялась с помощью вербального.

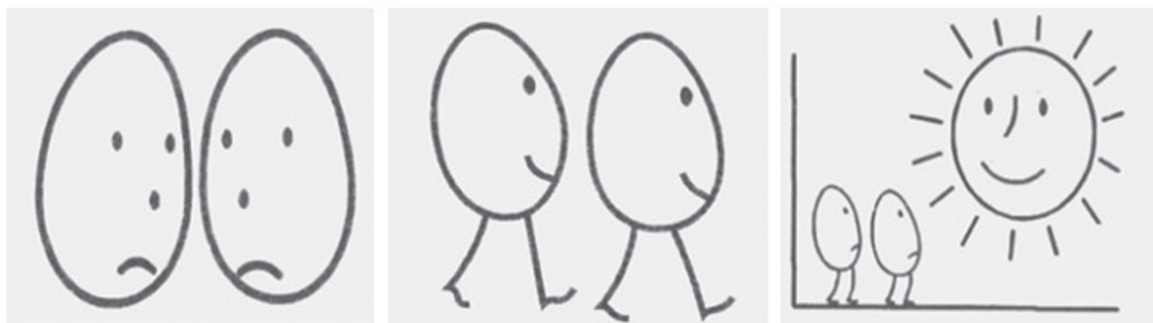


Рис. 5. Графическое моделирование сюжета (ритм чередования с зарождением ритма симметрии)

Первоначально вербальные модели большей частью конструировались и озвучивались взрослым или с его помощью.

Второй этап работы — основной — был направлен на обучение детей использованию алфавитов кодирования и декодирования в контекстной ситуации с применением нескольких видов знака.

С целью обогащения сферы образов-представлений участников экспериментального обучения широко использовались наблюдения, экскурсии, прогулки, просмотр видеоматериалов, чтение детской литературы и другие средства ознакомления детей с окружающей природной и социальной действительностью.

В качестве инструмента моделирования целостного фрагмента окружающей действительности в условиях различных видов детской деятельности первоначально использовался образно-двигательный алфавит кодирования и декодирования информации. Игровое пространство могло включать все помещение группы или только ковер, игровой уголок, а иногда лишь поверхность стола или лист бумаги. Выбранное место постепенно заполнялось различными предметами и игрушками, конструктивным материалом, применяемыми в качестве предметов — заместителей элементов реальной ситуации. Согласно принципу композиционного построения главный игровой элемент располагался по центру, «обрастал» деталями, а далее от центра к периферии предметами-заместителями заполнялось все пространство для игры. При обыгрывании созданных моделей широко использовались выразительные и воображаемые движения. Организованная таким образом модель игровой деятельности способствовала побуждению детей к речевым действиям, к использованию лексики, ассоциативно связанной с заданным контекстом, что содействовало формированию системы синтагматических и парадигматических связей слова, а также появлению грамматически правильно оформленных высказываний ребенка. Например, *перед тематической игрой «Ледокол» с детьми была проведена экскурсия на набережную, к месту причала ледокола. При этом внимание детей фиксировалось на том, что они прошли по набережной вперед и обратно, подходили к береговому ограждению и, останавливаясь, наблюдали за действиями взрослых на ледоколе, за движением больших и маленьких льдин по реке, а также за скоплением льда вдоль берега и за появлением ледовых трещин, смотрели, как быстро проплывают льдины под мостом и т. д.* После этого дети легко справились с конструированием моста и ледокола, а также с удовольствием изображали идущий по реке ледокол в подвижных играх на занятиях и в свободное время (например, игра «Капитаны» и т. п.).

Далее содержание, воссозданное с помощью образно-двигательного алфавита кодирования, находило свое выражение в графическом изображении. Дошкольники в аппликации, рисунке декодировали и кодировали целостные картины действительности, выделяя их существенные характеристики и второстепенные элементы, при этом декодирование выполнялось «от целого к части», а кодирование — от «части к целому» [2, с. 277]. Дошкольники постепенно постигали закономерности изменчивости и многообразия картин окружающего мира. Для этого один и тот же фрагмент действительности мог использоваться на разных занятиях, но на каждом из них получал несколько другое устройство: смещались смысловые акценты, появлялись новые персонажи, детали, элементы действительности. Например, в ходе работы с графическим изображением *«Парк» вдоль дорожек располагались лавочки и фонари, падал снег, возводились ледовые фигуры, рядом начиналось строительство дома* и т. д. Для этого педагог использовал подготовленную наглядность (большой рисунок или картину), а также вырезанные предметы благоустройства парка и фигурки людей для графического моделирования новой ситуации в заданной действительности. Также использовался «графический рассказ», создаваемый мелом на доске, который постепенно заполнялся новыми элементами и персонажами. При этом все, что изображалось на рисунке, сопровождалось речевыми высказываниями детей, самостоятельными или мотивированными взрослым. Таким образом, картина действительности в сознании ребенка «обрастал» новыми подробностями, становилась богаче и целостней.

На третьем этапе работы — заключительном — дошкольников обучали оперированию различными видами знака, их переводу из одной модальности в другую, преобразованию в процессе отображения целостных ситуаций, использованию для передачи целостности явлений и непрерывности процессов.

По-прежнему особого психолого-педагогического руководства требовала работа

по обогащению образной сферы детей. Для этого проводились экскурсии, в центре которых были большей частью уже взаимоотношения детей и взрослых, занятия детей и трудовая деятельность взрослого человека. Уникальным материалом для формирования представлений детей также служили сказки, рассказы, отражающие социальные отношения между людьми. Содержание наблюдений и читательской деятельности дошкольников определяло смысловую составляющую создаваемых символических моделей в ходе ведущей игровой активности. Средством моделирования цепочки взаимосвязанных между собой событий выступали сюжетно-ролевые игры и игры-драматизации, их содержание моделировалось на последующих занятиях с использованием образно-графических средств. Сюжетный рисунок позволял воссоздать в памяти то или иное содержание с использованием предметно-изобразительного кода, а затем выразить его речевыми средствами в ходе вербального кодирования [3]. Насыщение занятий символическими действиями, использование различных внешних маркеров упорядочивало мыслительную и речевую деятельность, стимулировало развитие логического мышления детей. Это могли быть различные модельные изображения и схемы, вербальные повторы для обозначения «границ» между отдельными смысловыми частями высказывания («и покатился колобок дальше» и т. д.), а также особая организация игрового пространства (*постройки, коврики, листы бумаги, разделительные линии, цветные пятна* и др.) [6, с. 278].

Благодаря совершенствованию умений детей использовать графические и речевые средства внешняя двигательная (игровая) ориентировка сменялась ориентировкой зрительной, а затем и мыслительной. Новое качество ориентировочного действия послужило своеобразным психологическим «мостиком», переходом участников эксперимента к решению логических задач в наглядно-образном и словесном планах [13, с. 224]. Важно и то, что упражнения, в основе

которых лежало кодирование и декодирование когнитивного фрейма ситуации графическими средствами, использовались нами как наиболее эффективные средства обучения детей умению соотносить действительность, полученный практический опыт с содержанием будущего высказывания, что составляет основу развития синтаксиса речи, ее психологическую предикативность [11, с. 39]. Кроме того, нами широко использовались обучающие ситуации, позволяющие дошкольникам устанавливать причинно-следственные связи и закономерности явлений окружающего мира. Подбирались приемы, которые позволяли детям перейти от прямого усмотрения причины (например, *«во дворе большие лужи, потому что прошел сильный дождь»*) к пониманию того, что причинно-следственные отношения могут заключаться в свойствах самих предметов и явлений действительности (*«капли воды в облаках замерзают, становятся крупными и тяжелыми, а приближаясь к земле, снова падают в виде дождя»*). Для этого подбирались отдельные упражнения, позволяющие при объяснении причинных зависимостей изменить степень обобщенности: от указания на единичную ситуативную зависимость до обобщенного объяснения связи, соотношения между предметами и их свойствами [13, с. 234–235]. Дошкольники постепенно приобретали самостоятельность в мышлении, овладевали умением дополнять тот или иной фрагмент картины мира, находить свое место в нем, а затем вписывать этот фрагмент в целостную картину мироустройства.

Реализованная программа коррекционно-развивающей работы с детьми обеспечила качественно новый уровень в развитии способности к сигнификации дошкольников с ЗПР. Эффективность экспериментального обучения получила подтверждение в результатах контрольного эксперимента (табл. 2).

Количество детей, решивших экспериментально-диагностические задания в соответствии с определенным уровнем символизации (в %)

Уровни символизации		Модальность знаково-символических средств и номер экспериментально-диагностического задания												
		Образно-двигательный				Образно-графический				Вербальный				
		1	2	3	ср	1	2	3	ср	1	2	3	ср	
Группы детей	ЭГ (ЗПР)	семиотический	75	66,7	25	55,6	58,3	41,7	8,3	36,1	75	8,3	8,3	30,5
		синтаксический	12,5	25	66,7	34,7	33,3	50	79,2	54,2	16,7	62,5	83,3	54,2
		алфавитный	12,5	8,3	8,3	9,7	8,4	8,3	12,5	9,7	8,3	29,2	8,4	15,3
		протосемиотический												
	КГ (ЗПР)	семиотический			8,3	2,7	8,3	4,2	8,3	6,9	25			8,3
		синтаксический	25	41,7	45,8	37,5	50	58,4	29,2	45,9	25	25	45,8	31,9
		алфавитный	50	33,3	37,5	40,3	33,3	33,3	37,5	34,7	37,5	41,7	29,2	36,1
		протосемиотический	25	25	8,4	19,5	8,4	4,1	25	12,5	12,5	33,3	25	23,7

Существенный развивающий эффект экспериментального обучения проявился в том, что замещающие действия детей с ЗПР приобрели качественно иную структуру. Выполнение символического действия обеспечивалось устойчивой мотивацией, продуктивными ориентировочной и контрольной функциями, а также большей самостоятельностью дошкольников. Дети научились выполнять сложные замещающие действия, соответствующие высоким *синтаксическим* и *семиотическим* уровневым характеристикам, предполагающим использование комплексных кодовых синкретов, объединенных единым смысловым центром. Однако необходимо отметить, что у дошкольников, участников эксперимента, сохранялись трудности установления закономерностей, логических связей предметов и явлений окружающего мира, обнаруживалась недостаточная точность и дифференцированность пантомимических, графических и вербальных конструкторов. Могла отсутствовать акцентировка смыслового центра в продуктах деятельности, они насыщались несущественными элементами. По-прежнему имела место ситуативная ограниченность понимания знаковых структур, трудности категоризации представлений, нечувствительность к «ядерной», ключевой информации. Трудности вы-

деления главного в вербальных ассоциативных последовательностях, являющихся индикаторами способности к обобщению, по-прежнему существенно ограничивали возможности вербальной символизации дошкольников с ЗПР.

В целом дети, участвующие в эксперименте, обнаружили сравнительно высокие потенциальные возможности овладения эталонными знаково-символическими средствами. Двигательные эталонные представления успешно закреплялись в графических конструктах, их интериоризованные формы получали свое воплощение в знаках языка, языковые единицы моделировались образно-двигательными и образно-графическими средствами. Постепенно в интермодальных знаково-символических построениях дошкольников находили отражение более целостные, обобщенные и осознанные пространственно-временные представления картины окружающей ребенка действительности [8].

Можно утверждать, что психокоррекционная работа, направленная на овладение дошкольниками триединством знака (действием, строящим и закрепляющим образ, который фиксируется в слове), оперирование знаковыми ритмически организованными

структурами различной модальности и разного уровня сложности, не только обогащает субъективную картину мира в сознании до-

школьников, но и в значительной мере определяет успешность подготовки детей к школьному обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л. А. Вот и вышел человек. М.: Карапуз, 2010. 256 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Хранитель, 2008. 671 с.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 157 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 560 с.
6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Ю. М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство, 1998. С. 14–285.
7. Медникова Л. С. Пространственно-временная организация деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 347 с.
8. Пекишева Е. В. Формирование способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 25 с.
9. Пекишева Е. В. Формирование способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 252 с.
10. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Московский университет, 1988. 288 с.
11. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. М.: Наука, 1990. 168 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

REFERENCES

1. Venger L. A. Vot i vyshel chelovechek. M.: Karapuz, 2010. 256 s.
2. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. M.: AST: Hranitel', 2008. 671 s.
3. Zhinkin N. I. Rech' kak provodnik informatsii. M.: Nauka, 1982. 157 s.
4. Zaporozhets A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T. I. Psihicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 320 s.
5. Leont'ev A. N. Lektsii po obshchey psihologii / pod red. D. A. Leont'eva, E. E. Sokolovoy. M.: Smysl, 2000. 560 s.
6. Lotman Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta // Yu. M. Lotman. Ob iskusstve. SPb.: Iskusstvo, 1998. S. 14–285.
7. Mednikova L. S. Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya deyatel'nosti doshkol'nikov s intellektual'noy nedostatochnost'yu: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. 347 s.
8. Pekisheva E. V. Formirovanie sposobnosti k znakovu-simvolicheskomu oposredstvovaniyu u doshkol'nikov s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2017. 25 s.
9. Pekisheva E. V. Formirovanie sposobnosti k znakovu-simvolicheskomu oposredstvovaniyu u doshkol'nikov s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2017. 252 s.
10. Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii. M.: Moskovskiy universitet, 1988. 288 s.
11. Shahnarovich A. M., Yur'eva N. M. Psiholingvisticheskiy analiz semantiki i grammatiki na materiale ontogeneza rechi. M.: Nauka, 1990. 168 s.
12. El'konin D. B. Psihologiya igry. M.: Vlados, 1999. 360 s.
13. El'konin D. B. Detskaya psihologiya. M.: Akademiya, 2004. 384 s.