

УДК 159.9

О.В. Белановская

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И «ОБРАЗ МИРА» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье обсуждаются вопросы роли знаковых систем в развитии человека. Знаково-символическая деятельность рассматривается как особое, присущее только человеку образование, позволяющее ему «расшифровывать» информацию внешнего мира знаков, сохранять и преобразовывать ее во внутреннем плане и активно изменять внешнюю знаковую среду, продуцируя собственную «зашифрованную» информацию. Результатом отражения, опосредованного знаковыми системами, рассматривается построение «образа мира» в индивидуальном сознании и формирование человеческой субъективности. Обосновывается возможность применения семантического эксперимента психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой как метода изучения функции построения «образа мира» старшего дошкольника. Описаны структура и свойства знаково-символической деятельности ребенка.

В последние годы заниматься исследованием знаковых аспектов деятельности стало более чем распространенным занятием. Однако существуют лишь единичные исследования, где знак выступает не как элемент виртуальной знаковой системы, и вообще, не как нечто данное в поведении (наблюдаемое), а в его реальном генезисе и реальном функционировании, как нечто заданное человеку и конституирующее его деятельность. Целый ряд фундаментальных для психологии вопросов, связанных, в частности, с закономерностями взаимоотношения социального и индивидуального в сознании и деятельности, с диалектикой мышления и речи и т.п., может быть успешно решен лишь на путях создания психологической теории знака [14].

Человек живет в мире знаков и символов, которые создает сам. Это математические знаки и символы, буквы письменной речи, жесты, театр, балет и т.д. Ребенку, чтобы стать полноценной личностью, надо усвоить человеческие знаки, освоить знаково-символическую деятельность по их применению. Символическая деятельность не изобретается самим ребенком и не заучивается им. Высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является освоение и использование знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения ребенка и взрослого.

Среда является главным, основным источником детского развития, на основании чего Л.С. Выготский заключает, что знаки не создаются и не могут быть созданы индивидуально самим ребенком. Путь развития знаково-символической деятельности в онтогенезе представляет собой интериоризацию социально обусловленной системы знаков, существующей в обществе. Следовательно, индивидуальное развитие ребенка может рассматриваться только в социальном контексте, в процессе овладения подрастающим человеком орудиями и знаками. В результате ребенок обретает умение познавать себя и управлять самой собой [9].

Генетически исходным в формировании знаковых систем Л.С. Выготский считал жест. Как и Ж. Пиаже, он придавал большое значение подражанию (имитации) в усвоении ребенком социального опыта. Опираясь на идеи Л.С. Выготского, мы полагаем, что в процессе ранней социализации, при ведущей роли взрослого, происходит стихийное усвоение первичных знаков (имитация, жест и т.д.). Это создает первичную ситуацию опосредования, «знаковую ситуацию», которая является отправным пунктом в развитии ребенка.

Л.С. Выготский заключил, что знак (слово или любой другой символ) вдвигается между начальным и конечным моментами действия. Это создает особое внутреннее психоло-

гическое поле, не опирающееся на наличное в настоящем, но с помощью внутренних преобразований предвосхищающее будущее действие [8; 9].

В процессе онтогенетического развития человек стихийно и в результате специального обучения овладевает различными знаковыми средствами. Первичный жест и стихийная имитация (Л.С. Выготский [9], Ж. Пиаже [18]) усложняются, семиотическая функция развивается. Критерием ее становится содержание, под которым Н.Г. Салмина рассматривала умение использовать вместо объекта заместители разных модальностей, разделение обозначающего и обозначения и др. [19].

Мы считаем, что оперирование знаковыми средствами целесообразно рассматривать как деятельность. В философской и психологической литературе деятельность рассматривается как форма активного отношения к окружающему миру, содержание которого составляют его целесообразное изменение и преобразование. Среди важнейших характеристик деятельности указываются ее предметность и осознанность. Предметность выступает как универсальная пластичность деятельности, как ее возможность отражать в себе объективные качества предметов, среди которых действует субъект. Предметный характер деятельности лежит в основе ее объективной детерминации. Данные характеристики относятся и к деятельности с знаково-символическими средствами. Внутри знаково-символической деятельности происходит спецификация структур и способов функционирования, связанная, прежде всего, с функциями знаково-символических средств, что определяет необходимость создания системы деятельностей.

С точки зрения Е.Е. Сапоговой, знаково-символическая деятельность человека представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и к миру, она предполагает отражение через репрезентацию, различение обозначения и обозначаемого, выполнение актов кодирования и расшифровки, а также преобразование и создание новых знаковых систем, с помощью которых углубляется познание мира и его преобразование [20, с. 36].

Анализ знаково-символической деятельности со стороны структурных (мотив, цель, средства, результат, операции) и функциональных (ориентировочная, исполнительная, контрольная части) компонентов, проведенный Н.Г. Салминой, также позволяет подвести оперирование знаковыми средствами под категорию деятельности и выделить ее виды: замещение, кодирование, схематизацию, моделирование [19, с. 76–83]. Нельзя сказать, что изучение генезиса знаково-символической деятельности в психологии изобилует теоретическими и экспериментальными работами. В основном этот анализ осуществляется в направлении, заданном исследованиями Н.Г. Салминой и ее последователей [19], хотя в разное время публиковались работы, связанные с проблемами генезиса знакового опосредования, использования знаково-символических средств в деятельности, развитии представлений ребенка [6; 10; 11; 13; 16–18].

В работе Н.Г. Салминой предлагается следующая общая схема становления знаково-символической деятельности в онтогенезе: знаково-символическая деятельность развивается в определенной последовательности понимания и использования знаково-символических средств в разных видах символической деятельности ребенка (речи, игре, рисовании) в форме замещения, кодирования, схематизации и моделирования. Сначала знаково-символическая деятельность обнаруживает себя во внешней форме, затем благодаря механизму интериоризации переходит во внутренний план, принимает умственную форму. Механизм, обуславливающий прогрессивное движение знаково-символической деятельности, связан с процессами осознания ребенком семиотических закономерностей, то есть осознанием различий между заместителем и замещаемым содержанием, связи между ними [19, с. 107–150].

Е.Е. Сапогова указывает, что замещение, моделирование и мысленное экспериментирование могут образовывать особую систему, уровни развития знаково-символической деятельности ребенка в онтогенезе [20]. Можно предположить, что каждому из них соответствует свой особый внешний тип деятельности, порождающих их, и свой качественно своеобразный уровень познавательного развития, т.е. внешняя и внутренняя линии существования. Для описания критериев для названных трех уровней необходимо определить значение форм и уровней знаково-символической деятельности в эволюции. Другими словами, важно определить, какие функции выполняет тот или иной уровень знаково-символической деятельности. Можно выделить следующие функции:

1. Функция репрезентации или замещения. В данном случае имеется в виду освоение ребенком элементов уже существующих знаковых систем (алфавит, синтаксис); представленность элементов действительности в элементах знаковых систем (речевой, жестовой, графической и т.д.).

2. Функция построения идеализированной предметности. Эта функция связана с организацией знаковых элементов в систему «картины мира», а также построением картины собственной субъективности.

3. Познавательная функция. Она предполагает знаково-символические образования средством воспроизведения реальности в деятельности человека, средством отражения вещей и явлений с целью проникновения в их сущность.

4. Функция опережающего отражения действительности (или функция антиципации, эвристическая функция). Надстраиваясь над познавательной функцией и являясь ее продолжением, она позволяет в оперировании знаково-символической действительностью отойти от логики связанной с ней реальностью и реализовать креативные, творческие способности человека, осуществить опережающее отражение действительности, овладеть большими ступенями свободы в отношении к реальности.

5. Коммуникативная функция. Это функция передачи сообщения от одного человека к другим. В большей степени ее берет на себя речь.

6. Функция управления. Данная функция является средством организации субъектом собственной деятельности, контроля за ее осуществлением в соответствии с целями и потребностями человека [20, с. 73].

Выделенные ранее в качестве уровней становления знаково-символической деятельности замещение (включающее кодирование и дешифровку), моделирование (поглощающее схематизацию) и экспериментирование в той или иной мере выполняют все эти функции. Можно предположить, что от уровня к уровню осуществляется расширение ряда функций и изменение других, а в основании же лежат наиболее общие, универсальные функции: коммуникативная, познавательная и функция репрезентации.

Замещение как уровень и форма знаково-символической деятельности является носителем функции репрезентации, а также в развитом виде – функции построения идеализированной предметности. Моделирование, опираясь на замещение, осуществляет функцию построения идеализированной предметности в разных знаковых системах, осваиваемых человеком, познавательную функцию, частично функцию репрезентации и функцию управления. Базирующееся на замещении и моделировании экспериментирование реализует познавательную функцию, функцию управления, но особенно – функцию антиципации, опережающего отражения. Можно предположить, что экспериментирование затрагивает и функцию репрезентации через создание новых знаковых систем. Все это позволяет сделать вывод, что по своим фундаментальным функциям выделенные формы знаково-символической деятельности демонстрируют известную преемственность, взаимозависимость и взаимообусловленность.

Важно определить, какие из названных функций выделенные уровни реализуют по отношению к замещаемому содержанию. Замещение, например, по отношению к содержа-

нию репрезентируемой действительности может выполнять все эти функции, кроме отстранения. Моделирование берет на себя функции обозначения, изображения замещаемого содержания, раскрытия его сущности. Экспериментирование осуществляет функции раскрытия сущности и отстранения.

Все три уровня имеют внешний и внутренний план деятельности. В форме внутреннего плана действия знаково-символическая деятельность вплетается в другие формы человеческой деятельности. Что же касается внешней стороны, то можно сказать следующее. На уровне замещения идет освоение алфавитов и синтаксисов тех существующих знаковых систем, которыми люди пользуются в данном сообществе. Поэтому здесь реализуются процессы номинации, индикации и т.д. Ребенок как бы устанавливает первые соотношения, соответствия элементов реального мира элементами знаковой системы, начинает освоение операций переноса значений с вещи на вещь.

На уровне моделирования идут процессы создания «идеализированной предметности». Операции над этой квазипредметностью позволяют получить информацию о значимых характеристиках замещаемой действительности. Здесь находят свое выражение процессы абстрагирования, операциональности, симультанности. На уровне мысленного экспериментирования возможны уже процессы видения целого раньше выделения его частей, трансформация моделей в соответствии с разнообразными системообразующими принципами, перенесение признаков с объекта на объект в соответствии с эвристической логикой субъекта. Важно отметить преемственность выделенных уровней на уровне глубинных процессов, т.е. без владения процессами замещения невозможно моделирование; моделирование является условием формирования умственного экспериментирования. Замещение как бы поставляет моделированию «строительные операции», способы действий со знаками, символами, семиотическими системами. Умственное экспериментирование же, надстраиваясь над освоенным моделированием, придает субъекту возможность творчества.

Отражение, опосредованное знаковыми системами, позволяет эффективно присваивать общественно-культурный опыт цивилизации. Результатом отражения, опосредованного знаковыми системами, являются построение «образа мира» в индивидуальном сознании и формирование человеческой субъективности [20; 21]. «*Образ мира*» человека – это универсальная форма организации его знаний, определяющая возможности познания и управления поведением [20, с. 152]. Будучи активной инстанцией сознания, «образ мира» не сводим к функциям памяти, актуализации прошлого опыта при решении определенных когнитивных задач: сформировавшись в онтогенезе, он становится в каком-то смысле «порождающей моделью» действительности за счет феномена «опережающего отражения». Осознанное отражение окружающей действительности подразумевает возможность изменения и уточнения системообразующих элементов «образа мира», т.е. способность человека произвольно управлять процессами отражения, актуализировать и просматривать необходимые стороны этого образа. По мнению Е.Е. Сапоговой, это осознанное управление отражением «осуществляется на основе знаково-символической деятельности, через активное распредмечивание существующих знаковых образований» [20, с. 46].

«Образ мира» имеет деятельностьную и социальную природу. Основные составляющие «образа мира» – это объекты леонтьевского пятого квазиизмерения, система значений, «смысловое поле». Развивающийся человек распредмечивает те знаковые образования, которые закрепляются в предметах культуры, нормах поведения, эталонах деятельности, языках. За счет этого распредмечивания формируются символическая репрезентация характеристик объективного мира.

Понятно, что «образ мира» различен не только на разных этапах возрастного развития, но и дифференцирован внутри себя на уровни, ступени. Г.А. Глотова [11], например, предлагает выделять жизнедеятельностный образ мира, то есть его представленность в механизмах базальных форм жизнедеятельности организма; двигательный, в котором отража-

ется мир в форме мышечных усилий; адаптационно-защитный или эмоциональный и анализаторный (вкусовой, обонятельный, слуховой и т.д. уровни «образа мира»), и кроме того, собственно знаковый, орудийный, в котором мир представлен в орудиях труда, формулах науки, текстах литературных произведений и т.д. Таким образом, «образ мира» иерархически организован, представленный системой уровней. Нам представляется, что этот подход в известном смысле воспроизводит модальностный вариант «образа мира». Еще А.Н. Леонтьев [15] выдвинул идею об амодальном характере «образа мира», чтобы избежать сведения его природы к некоторой наглядной картине, копии, выполненной на языке той или иной модальности. Можно предположить, что в процессе становления «образа мира» разных модальностей обобщаются, переструктурируются, интегрируются, переводятся на единый, а именно знаково-символический язык, приобретая не только чувственный, но и сверхчувственные компоненты (смыслы, значения). В силу того, что человеческое дитя с первых дней своей жизни втянуто в знаковую среду, осваивает мир по-человечески, становящийся у него «образ мира» испытывает влияние универсального знаково-символического уровня, создается на универсальном языке, а не только на языке каких-либо модальностей.

Если принять во внимание, что амодальность «образа мира» – это и есть своеобразная знаково-символическая модальность, то любые другие модальностные коды, в том числе двигательный, эмоциональный, анализаторный и другие, могут быть переведены на язык этой модальности. Эти языки сами по себе уже «вписаны» в «образ мира», поскольку являются достоянием человеческого развития.

А.Н. Леонтьев [15] говорил об иерархическом построении структуры «образа мира», имея в виду не линейную рядоположенность модальностных и амодального уровней, а системность этих уровней. Вероятно, можно предположить известную специализацию этажей «образа мира», возникающую в процессе социального развития человека, в его активной деятельности. И в этом случае мы должны говорить о существовании специфического видения мира, связанного с профессиональной, интеллектуальной и другими направленностями, уровнем психического развития и т.д.

Психологический образ мира динамичен и диалектичен, он постоянно изменяем новыми чувственными представлениями и поступающей информацией. При этом отмечается, что главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. То есть образ мира – фон, который предваряет любое чувственное впечатление и реализует его в качестве чувственного образа внешнего предмета посредством своего содержания.

В.П. Зинченко [12] развил идею А.Н. Леонтьева об отражательной функции сознания, включающей построение эмоционально окрашенных отношений к миру, к себе, к людям. В.П. Зинченко выделил два слоя сознания: бытийное, включающее опыт движений, действий, а также чувственные образы, и рефлексивное, объединяющее значения и смыслы. Со значениями, таким образом, соотносятся житейские и научные знания, со смыслом соотносится мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций.

Многими исследователями предлагается более широкое понимание образа мира; его представленность на всех уровнях психической организации человека. Так, В.В. Петухов выделяет в образе мира базовые, «ядерные» структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные», связанные с осознанным, целенаправленным познанием мира. Представление о мире определяется как фундаментальное условие психической жизни субъекта.

Е.Ю. Артемьева понимает образ мира как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной действительностью. Она выстраивает трехуровневую системную модель образа мира. Первый уровень – «перцептивный мир» – характеризуется системностью значений и модальной перцептивной, чувственной предметности. Второй уровень – «картина мира» – представлен отношениями, а не чувственными образами, которые сохраняют свою

модальную специфичность. Третий уровень – «образ мира» – это слой амодальных структур, которые образуются при обработке предыдущего уровня [1].

При взаимодействии человека с миром образуется особая психологическая реальность – образ мира или картина мира. Результатом работы «образа мира» становится пропуск через разные уровни категориальных сеток воздействий, идущих от мира. По линии субъект-объект замечается именно то, что «узаконено» в структурах «образа мира», что представлено сознанию мира именно таким, субъективно-человеческим, а не другим. Смысл движения по линии объект–субъект связан с тем, что воздействия окружающего мира постоянно уточняют, подтверждают, перестраивают исходный «образ мира». Иными словами, «образ мира» как бы подстраивает действительность под конкретного субъекта, представленного как член социума, носитель общественно-культурного опыта и одновременно как конкретная индивидуальность – носитель частного опыта, как субъективность.

Вооруженность человека «образом мира», способность к произвольной актуализации отражаемого в нем содержания способствует развитию, видоизменению особого внутреннего структурного образования – человеческой субъективности. Существование «образа мира» позволяет видеть мир не таким, каков он сам по себе (натуралистическая формула теории познания), а таким, каким мы его понимаем с позиции имеющегося опыта. Понимаем же мы мир в конце концов так, как умеем с ним практически обращаться [20, с. 49].

Целью нашего исследования явилось изучение связи знаково-символической деятельности с построением «образа мира» у старших дошкольников.

Изучение структуры знаково-символической деятельности было осуществлено при помощи специально разработанных экспериментальных методик: для изучения замещения – «Идентификации», «Алфавит»; моделирования – «Чудесный лес», «Пуговицы»; умственного экспериментирования – «Фигуры», «Круг». Целью данных методик было выявление уровня оперирования знаковыми средствами (на уровне умения замещать по формуле «Пусть А будет Б») [2], знаковыми средствами в квазиреальности (на уровне моделирования), моделями (в умственном плане). Подробное описание этих методик приводится в статьях автора [3–5].

Стихийное развитие и специальное обучение приводят ребенка к овладению деятельности в квазидействительности. Это еще не абстракция, однако в квазиреальности идут процессы создания «идеализированной предметности». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена *моделированием*, освоение которой приходится на дошкольный возраст. В дошкольном возрасте (N = 37) наблюдается рост самостоятельности в использовании игровых замещений: 45% детей в 3–4 года, 76% – в 4–5 лет. Анализ использования вербальных замещений дошкольниками (65% в 3–4 года, 71% в 4–5 лет) указывает также на единовременное освоение знака детьми в речевой и игровой деятельности. К 5–годам 72% детей (N = 56) и 97% детей 6–7 лет (N = 33) имели высокий уровень развития функции замещения. Это позволяет утверждать, что к старшему дошкольному возрасту замещение сформировано.

Изучение моделирования показывает, что начало его развития приходится на средний дошкольный возраст. Дети 4–5 лет испытывают значительные трудности при необходимости использовать моделирующие действия: у 45% детей выявлен низкий уровень, а у 34% – средний уровень развития функции моделирования (N = 56). Дети 6–7 лет значительно лучше используют моделирующие действия: у 27% детей выявлен средний уровень и у 60% – высокий уровень развития функции моделирования (N = 33). Преобладание показателей среднего и высокого уровней можно расценивать как свидетельство того, что моделирование в старшем дошкольном возрасте находится в стадии активного формирования.

В 5–6 лет дети испытывают значительные трудности при необходимости оперировать имеющимися моделями в умственном плане. Так, у 62% детей наблюдался низкий уровень, и у 38% – средний уровень развития функции умственного экспериментирования

(N = 56). Дети 6–7 лет показывают гораздо лучшую способность оперирования моделями в умственном плане: у 42% – средний уровень и у 52% детей наблюдался высокий уровень развития функции умственного экспериментирования (N = 33). Преобладание низких и средних показателей по функции умственного экспериментирования позволило нам предположить, что данная форма знаково-символической деятельности ещё не сформирована и выступает как предпосылочный уровень развития.

Для диагностирования сформированности функции построения «образа мира» у старшего дошкольника нами была выбрана методика семантического оценивания неясного изображения, разработанная Е.Ю. Артемьевой [1]. Детям предъявлялись 8 карточек с контурными изображениями, являющимися случайными трансформациями круга, и карточки с семантическими дифференциалами 14-шкальной модификации. Ребенку предлагалось описать каждое изображение путем выбора одного из пары антонимичных семантических дифференциалов.

Оценка выполнения заданий производилась исходя из стратегий решения задачи: «3» – построения конкретного, целостного образа объекта (ребенок перед описанием объекта его называет); «2» – при предъявлении заданного объекта описывается абстракция, которая впоследствии называется, сохраняется этапность в построения образа; «1» – описываемая абстракция не называется, испытуемые способны удерживать принятый ими для описания образ объекта, но образ достаточно обобщен.

Результаты обрабатывались следующим образом: на основе выбранной стратегии ребенку приписывался определенный уровень сформированности функции построения «образа мира»: высокий уровень – стратегия № 3; средний уровень – стратегия № 2; низкий уровень – стратегия № 1. Были также выделены критерии продуктивности образа как средства решения познавательной задачи.

1. Умение ребенка использовать задаваемые извне условия как материал для решения поставленной задачи – построения целостного образа объекта. Данный критерий был определен тем, что он отвечает мотивационно-целевой основе деятельности, что является звеном в становлении функции построения «образа мира».

2. Связность и соподчиненность конкретного и абстрактного содержания образа. Абстрактность построения образа говорит о неспособности испытуемого представить объект в описании. При предъявлении заданного объекта описывается абстракция, а не конкретный образ, который не может быть наделен какими-либо субъективными характеристиками и не может быть назван, то есть не может быть «одушевлен». Конкретность говорит об описании точных конкретных предметных качеств описываемого. В ходе описания ребенок презентует конкретную ситуацию действия с конкретным объектом. Наблюдается детальность описания ребенком объекта, но эта детальность не выходит за рамки модальных свойств объекта.

3. Целостность и структурность образа. Целостность образа говорит о пространственном представлении описываемого объекта, то есть о способности ребенка представить объект не как совокупность возникающих друг за другом характеристик, в результате предлагаемых извне стимулов, а как набор уже существующих, представленных в общей совокупности.

Учитывая критерии оценки сформированности построения «образа мира», были получены следующие результаты: низкий уровень сформированности функции построения «образа мира» показали 14% испытуемых. Низкий уровень сформированности функции построения «образа мира» указывает на неспособность ребенка оперировать образами, представить объект в описании. Тем не менее, дошкольники уже могут удерживать принятый ими для описания образ объекта, который достаточно обобщен.

Средний уровень сформированности функции построения «образа мира» показали 45,6% испытуемых. Данный уровень характеризуется сохранностью этапности построения образа, выстраиваемый объект подпадает под категорию или конкретного или абстрактного.

Высокий уровень сформированности функции построения «образа мира» (40,3% респондентов) характеризуется тем, что построение образа начинает представлять собой процесс качественного преобразования образа. Образ выстраивается в особом роде действительности – речевой. Испытуемые описывают конкретный объект, для которого характерны определенные признаки и характеристики, а речь является определяющим показателем представленности целостности объекта.

Следовательно, процесс развития функции построения «образа мира» у старших дошкольников находится на пике формирования. Умение оперировать конкретными и абстрактными понятиями характерно для всех испытуемых, но умение обозначать их речевыми модификациями еще не сформировалось (14% испытуемых не обозначают абстракцию перед описанием). Проведенный корреляционный анализ позволил выявить наличие слабых связей (при $p < 0,05$) между переменными образа мира и моделирования ($r_{xy} = - 0,29$), что подтверждает идею связи идеализированной предметности с организацией знаковых элементов в систему «картины мира».

Таким образом, особенности построения «образа мира» у старших дошкольников характеризуются тем, что данный образ претерпевает процесс качественного преобразования. Переноса свойства с одного предмета на другой, сознание ребенка реструктурирует «образ мира», делает его гетерогенным. Это приводит к поиску решения задач качественно новому, т.е. ребенок начинает экспериментировать: сперва в умственном плане, а затем переходит к действиям. Для этого выделенному свойству придается статус системного, конструктивного, способного образовать новую сущность из «старых» частей в соответствии с новыми системными чертами. Понимание и удержание в сознании новой сущности, приспособление к ней «реструктурированных» систем, формирует основу творческой деятельности, а значит, формирует личность ребенка.

Построение «образа мира» иерархически организовано и представлено системой уровней. В процессе становления «образа мира» объекты разных модальностей обобщаются, переструктурируются, интегрируются, переводятся на единый знаково-символический уровень. Следовательно, построение «образа мира» дошкольника связано с развитостью всех компонентов знаково-символической деятельности (замещения, моделирования и умственного экспериментирования).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М., 1999.
2. Белановская, О.В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: дис. ... канд. психол. наук / О.В. Белановская. – Минск, 2000. – 173 с.
3. Белановская, О.В. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения / О.В. Белановская // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. О.В. Белановская, В.И. Секун. – Минск : БГПУ, 2003. – Вып. 5. – С. 39–46.
4. Белановская, О.В. Знак, способствующий развитию: культурный социогенез и самосознание личности / О.В. Белановская // Возрастные закономерности социализации личности : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Н.С. Старжинская [и др.]; науч. ред. Л.А. Кандыбович; отв. ред.: О.В. Леганькова, Е.И. Комкова, Е.Н. Цубер. – Минск : БГПУ, 2008. – С. 187–190.

5. Белановская, О.В. Психосемиотическая модель развития самосознания / О.В. Белановская // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О.В. Белановская [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – Вып. 6. – С. 35–41.
6. Будякова, Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.П. Будякова. – М., 1989. – 16 с.
7. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1967. – 238 с.
8. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
9. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
10. Гамезо, М.В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. Психологическое исследование познавательной функции знаков : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / М.В. Гомезо. – М., 1977. – 38 с.
11. Глотова, Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г.А. Глотова. – М., 1983. – 23 с.
12. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–37.
13. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов, 1986. – 162 с.
14. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 1997. – 365 с.
15. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 303–323.
16. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
17. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 1997. – 432 с.
18. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 659 с.
19. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988. – 286 с.
20. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула, 1993. – 264 с.
21. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

Belanovskaja O.V. Sign and Symbolic Activity and «The Image of the World» at Senior Preschool Children

In the article the questions of symbol systems in human development are discussed. Sign-symbolic activity is examined as unique formation inherited only for human beings and permitted to decode external sign information, save and transform it into internal, actively external sign surroundings, generating its own «code» information. The result of this reflection mediated by sign systems is considered as construction of «icon world» in individual consciousness forming human subjectivity. In the course of research performance there was proved the feasibility of application of the semantic experiment of subjunctive semantics psychology developed by E. Artemieva as the method of studying of the function of generation of the «world image» among senior preschool kids. The structure and features of sign and symbolic activity applied as means of realization are defined.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 28.03.2010