

Белановская О.В. Знаково-символическая деятельность и проблема объективации образа мира у ребенка // Сборник науковых прац акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 9 / рэдкал.: А.І.Таўгень (гал.рэд.) [і інш.]; ДУА “Акад.паслядыплом.адукацыі” – Мн.: АПА, 2011. – С. 38 – 54.

УДК 152.27

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ОБЪЕКТИВАЦИИ ОБРАЗА МИРА У РЕБЕНКА

О.В. Белановская,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М.Танка

В статье описывается явление семиотической как специфического интенционального «функционального органа» организующего и объективирующего образ мира у ребенка. Семиотическая 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. Основывается возможность применения семантического эксперимента психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой как метода изучения функции построения «образа мира» у ребенка.

С момента формирования специальных наук о человеке, и в первую очередь психологии, проблематика специфически человеческих свойств и качеств, характеристика процессов развития, делающих человека именно человеком, является одной из центральных для понимания этого феномена. Но, стремясь понять природу человеческого, психология сразу же сталкивается с тем, что человек и его внутренний мир, по сути, необъективируем как целое: ни при каких условиях невозможно свести «человеческое» к чему-то одному (главному). Для психологического изучения внутреннего мира человека его приходится расчленять на условные аспекты, анализируя которые можно определить специфически человеческое. Мы можем приблизиться к пониманию человеческого лишь в том или

ином аспекте (интеллектуальном приближении). Вот как, к примеру, это предлагал в свое время сделать К. Ясперс: «Первый аспект – это человек. Какое значение... имеет то обстоятельство, что человек – не животное? Второй аспект – душа. Каким образом душа может быть объективирована? Иначе говоря, как она может быть представлена в качестве предметной реальности? Третий аспект: душа есть сознание. Что такое «сознание» и «бессознательное»? Четвертый аспект: душа – не «вещь», а бытие в собственном мире. Что такое «внутренний мир» и «окружающий мир»? Пятый аспект: душа – это не статичное состояние, а процесс становления, развития, развертывания. Что означает дифференциация психической жизни?» [23].

Поиск специфического интенционального «функционального органа» организующего и объективирующего ассимилированный человеком опыт, организуемый в «образ мира» приводит нас к анализу семиосферы. Одним из ключевых компонентов семиосферы является система смыслов, значений, символов, способствующих раннему культурному социализации. Анализ знаковой деятельности в объективации образа мира у ребенка представляется нам весьма актуальными в связи с тем, что, на наш взгляд, в психологии, наблюдается определенная недооценка функции семиосферы в становлении сознания современного человека.

Современное детство представляет собой не только психолого-педагогический, но и сложный социокультурный феномен, обладающий собственной историей и логикой развития. В процессе его конкретизации открывается внушительный пласт фундаментальных проблем, среди которых основное место занимает проблема сущности развития ребенка, заключающаяся в постепенном приятии им человеческой культуры, в формировании способности осознавать себя, мир и взаимодействовать с ним [15, с. 51-68].

При взаимодействии человека с миром образуется особая психологическая реальность – «образ мира» или картина мира. «Образ мира» представляет собой целостную конструкцию мира из выделенных сознанием элементов, актуально значимых, ценностных и относительно непротиворечивых для отдельной человеческой личности. Образов мира существует столько, сколько их носителей, и каждый человек является конструктором собственного мира.

В отечественной психологии «образ мира» рассматривается как целостная многоуровневая система представлений и отношений человека к миру, людям и себе, которая «опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие» [21, с.142]. «Образ мира» человека – это универсальная форма организации его знаний, определяющая возможности познания и управления поведением [19, 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 изменения и уточнения системы образующих элементов «образа мира».

Он имеет деятельностную и социальную природу. Основные его составляющие – это объекты леонтьевского пятого квазиизмерения, система значений, «смысловое поле». Развивающийся человек распредмечивает знаковые образования, которые закрепляется 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 [10], например, предлагает выделять жизнедеятельностный образ мира, то есть его представленность в механизмах базальных форм жизнедеятельности организма; двигательный, в котором отражается мир в форме мышечных усилий; адаптационно-защитный или эмоциональный и анализаторный (вкусовой, обонятельный, слуховой и т.д. уровни «образ 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 модальный вариант «образа мира». Еще А.Н. Леонтьев [12] 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 «образ мира» это и есть своеобразная знаково-символическая модальность, то любые другие модальностные коды, в том числе двигательный, эмоциональный, аналитический 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 [12] указывал на иерархическое построение 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 уровнем психического развития и т.д.

Многими исследователями предлагается более широкое понимание образа мира; его представленность на всех уровнях психической организации человека. Так, В.В. Петухов [10] выделяет в образе мира базовые, «ядерные» структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные», связанные с сознанным, целенаправленным познанием мира. А 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]. 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 сознанием 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.

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 [19, с. 49].

В конце дошкольного и младшем школьном возрасте зарождается картина мира ребенка, формируется его самосознание. Образ мира возникает у каждого ребенка в процессе взаимодействия с реальностью, которую он отражает и, которая выполняет ориентирующую роль по отношению к дальнейшим действиям, т.е. служит совершенствованию и обогащению любой деятельности ребенка. Построение «образа мира» в индивидуальном сознании становится результирующей отражения, опосредованного знаковыми системами, которое обеспечивает переход ребенка в зону ближайшего (Л.С. Выготский) и перспективного (Н.Н. Поддьяков) развития.

Как и любая деятельность, знаково-символическая деятельность осуществляется в форме опредмечивания и распредмечивания. «Опредмечивание есть переход процессов деятельности в покоящееся свойство объекта, превращение действующей способности в форму предмета. Распредмечивание – обратный процесс перехода предметности в живую деятельность, в действующую способность» [19, с. 45].

Распредмечивание знака – «вычерпывание» из него способов и механизмов стоящей за ним человеческой жизнедеятельности и их присвоение [10, с. 23] – является первым, базовым уровнем развития знаково-символической деятельности. Вторым уровнем является опредмечивание человеком новых форм своей жизнедеятельности в существующих знаковых образованиях (языке, формулах, нотных знаках и т.д.), что позволяет ему активно оперировать своей собственной жизнедеятельностью в форме действия со знаками. Будучи вынесенными во внешний план, эти новые формы жизнедеятельности становятся для других людей объектами распредмечивания, так как воплощаются в общих для всех знаковых системах.

Символическая деятельность не изобретается самим ребенком и не заучивается им. Высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является освоение и использование знаков, возникает в процессе сотрудничества и социального общения ребенка и взрослого. Путь развития знаково-символической деятельности в онтогенезе представляет собой интериоризацию социально обусловленной системы знаков, существующей в обществе [8].

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. Знак (слово или любой другой символ) вдвигается между начальным и конечным моментами действия. Это создает особое внутреннее психологическое поле, не опирающееся на наличное в настоящем, но с помощью внутренних преобразований предвосхищающее будущее действие [7; 8].

В процессе онтогенетического развития человек стихийно и в результате специального обучения овладевает различными знаковыми средствами. Первичный жест и стихийная имитация (Л.С. Выготский [8], Ж. Пиаже [17]) усложняются, семантическая 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. [18].

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.

Мы поддерживаем точку зрения Е.Е. Сапоговой [19, с. 36], что знаково-символическая деятельность человека представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и к миру, 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 и преобразование мира.

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 [18, 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 [18], хотя в разное время публиковались работы, связанные с проблемами генезиса знакового опосредования, использования знаково-символических средств в деятельности, развитии представлений ребенка [6; 9; 10; 11; 13; 14, 17 и др.].

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 [18, 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 [19]. 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:

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

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

- 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 степенями свободы в отношении к реальности.

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

- Функция управления. Данная функция является средством организации субъектом собственной деятельности, контроля за ее осуществлением в соответствии с целями и потребностями человека [19, с.75].

Выделенные в качестве уровня 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 функция 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 демонстрирует известную преемственность и взаимозависимость, взаимообусловленность.

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

Для того чтобы ребенку осознать себя, ему необходимо также осознавать окружающий мир. Специфическим интенциональным «функциональным органом» организующим и объективирующим образ мира у ребенка можно рассматривать семиотическая деятельность, особое, присуще 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.

Под нашим руководством было проведено исследование в рамках магистерской диссертации С.А. Стасюкевич [2], в котором мы стремились выявить, каким образом происходит осознание и объективация ребенком образа мира посредством развития знаково-символической деятельности.

Для изучения «образа мира» у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста был использован методика семантического оценивания неясного изображения, разработанная Е.Ю. Артемьевой [1]. Детям предъявлялись 8 карточек с фонетическими изображениями, являющимися случайными трансформациями круга и карточки с семантическими дифференциалами 14-шкальной модификации. 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.

I. 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».

II. 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.

III. 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.

Анализ средних значений осознания и объективации образа мира по выборке старших дошкольников составил $m=0,59$, а младших школьников – $m=0,50$. Показатель асимметрии для «образа мира» по выборке старших дошкольников и младших школьников составляет – 0,59, 0,50 соответственно; коэффициент эксцесса по выборкам старших дошкольников и младших школьников составляет – 0,69, 0,60 соответственно.

Низкий уровень осознания «образа мира» показали 14% дошкольников, что указывает на неспособность ребенка объективировать образ, представить объект в

описании, этот образ достаточно обобщен. Средний уровень, характеризующийся сохранностью этапности построения образа, где выстраиваемый объект подпадает под категорию или конкретного или абстрактного, показали 45,6% дошкольников. При конкретном описании свойств объекта испытуемые представляли конкретный объект, наделенный определенным набором качеств и характеристик. Несмотря на детальную проработку образа, данные свойства не выходили за рамки модальных свойств, то есть ребенок не мог оперировать образом, в какой либо действительности, например речевой. Абстрактный образ, который презентовал ребенок перед описанием, не назывался. Описывалась безыменная абстракция, которая после определения характеристик, противоположных пар антонимов, могла быть названа.

Высокий уровень, характеризующийся тем, что построение образа начинает представлять собой процесс качественного преобразования, показали 40,3% дошкольников. В этом случае образ выстраивался в речевой действительности: дети описывали конкретный объект, для которого характерны определенные признаки и характеристики, а речь являлась определенным показателем целостности объекта.

Младшие школьники четко классифицировали и выделяли необходимые образы и объекты. 70,2% младших школьников имели высокий уровень объективации образа мира. Перед тем как описать образ, по предложенным семантическим дифференциалам, школьники его называли. Называя определенный объект, в последующем, они описывали именно его, а не просто выбирали характеристики, которые нравились. После описания самостоятельно предложенного образа, придумывали небольшие истории о нем. Средний уровень объективации «образа мира» имели 52,4% младших школьников. При выборе свойств объекта, они стремились обобщить и конкретизировать образ на картинке. У 6,4% детей выявлен низкий уровень объективации образа мира, при описании которого назывался объект, но в последующем дети придерживались его при описании. Анализ полученных результатов позволяет предположить, что процесс объективации «образа мира» у старших дошкольников находится в зоне актуального развития, а у младших школьников данный «образ мира» в целом сформирован, но продолжают формироваться понятия и ожидания относительно мира, происходит отделение «Я» и внешнего мира.

Изучение структуры знаково-символической деятельности было осуществлено при помощи специально разработанных экспериментальных методик, целью которых было выявление уровня оперирования знаковыми средствами (на уровне умения замещать по формуле «Пусть А будет Б» [2]; оперировать знаковыми средствами в квазиреальности на уровне моделирования; оперировать моделями у умственного плане). Подробное описание этих методик приводится в статьях автора [3; 4; 5]. Анализ средних значений по выборке старших дошкольников составил для замещения – $m=0,33$; моделирования – $m=0,55$ и умственного экспериментирования – $m=0,66$. Показатель асимметрии для замещения, моделирования и умственного экспериментирования составляет – 0,33, 0,55, 0,66 соответственно; коэффициент эксцесса для замещения, моделирования и умственного экспериментирования составляет – 0,52, 0,70, 0,79 соответственно.

Средние значения по выборке младших школьников составили: для замещения – $m=0,35$; моделирования – $m=0,54$ и умственного экспериментирования – $m=0,56$. Показатель асимметрии для замещения, моделирования и умственного экспериментирования составляет – 0,35, 0,54, 0,56 соответственно; коэффициент эксцесса для замещения, моделирования и умственного экспериментирования составляет соответственно – 0,42, 0,58, 0,68.

Для определения силы, направления связи знаково-символической деятельности и построения «образа мира» у старших дошкольников и младших школьников был использован коэффициент ранговой корреляции r_{xy} Спирмена. По выборке старших дошкольников выявлены слабые обратно пропорциональные корреляционные связи (при $p < 0,05$) между переменными образ мира и моделирования ($r_{xy}=-0,29$), между переменными замещения и «образа мира», умственным экспериментированием и «образом мира» связи выявлены не были. По выборке младших школьников выявлены слабые обратно пропорциональные корреляционные связи между переменными образа мира и замещением ($r_{xy}=-0,35$), связи между моделированием и «образом мира», умственным экспериментированием и «образом мира» выявлены не были. Наличие корреляционных связей между переменными как замещения и объективацией «образа мира» по выборке младших школьников дает возможность предполагать, что у детей

сформирована способность произвольно управлять процессами отражения, актуализировать и объективировать необходимые стороны «образа мира», которые, осуществляются на основе знаково-символической деятельности, посредством активного распрямления существующих знаковых образований.

Сформированность замещения как первого и базового уровня знаково-символической деятельности, умение оперировать отвлеченными знаками и символами в деятельности, создают предпосылки для перехода на новые качественно более развитые уровни знаково-символической деятельности. Уровни знаково-символической деятельности моделирование и умственное экспериментирование, находясь в зоне актуального развития, определяют, что данная деятельность в младшем школьном возрасте представляет собой сложное нелинейное образование, благодаря которому ребенок объективирует и описывает окружающий его мир и учится выделять себя из этого мира.

Список литературы

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М., 1999.
2. Белановская, О.В. Генезис форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2000. 173 с.
3. Белановская, О.В. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения // 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 / 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 // 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. М.: Изд-во МГУ, 1989. 16 с.
7. Выготский, Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6-и т. М., 1984. Т. 4. 412 с.
8. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.
9. Гамезо, М.В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. Психологическое исследование познавательной функции знаков: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1977. 38 с.
10. Глотова, Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление: Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. М., 1983. 23 с.
11. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И.Исенина. Саратов, 1986. 162 с.
12. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 303–323.
13. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
14. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С.Мухина. М., 1997. 432 с.
15. Обухов, А. С. Исторические и обусловленные модификации образа мира / А. Обухов // Развитие личности. – 2005. – № 4. – С. 51–68.
16. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13–20.
17. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. М., 1969. 659с.
18. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении/ Н.Г.Салмина. М., 1988. 286 с.
19. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е.Сапогова. Тула, 1993. 264 с.
20. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. - № 6. – С. 14-22.

21. Смирнов, С.Д. Понятие «образа мира» и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д. Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология: сб. статей памяти А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 149–155.

22. Стасюкевич, С.А. Динамика знаково-символической деятельности с построением «образа мира» при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту, С.А. Стасюкевич: Дисс. ... маг. – Минск, 2011 – 185 с. (С71-90)

23. Ясперс, К. Общая психопатология /К. Ясперс. – М., 1997. – С. 31.

Материал поступил в редакцию 11.03.2011 г.

SIGN-SYMBOLIC ACTIVITY AND PROBLEM OBJECTIVATION IN THE IMAGE OF THE WORLD OF THE CHILD

O.V.Belanovskaja

This article describes the phenomenon of semiosis as a specific intentional "functional organ" organizing and objectifying the image of the world of the child. This article discusses the role of sign systems in human development. The semiotic activity is viewed as a special education, allowing a person to "decode" the information of the external world of signs to save and to convert it in internal world and actively change outer sign sphere producing their own "coded" information. The result of reflection is mediated by sign systems and considered as the construction of the "image of the world" in the individual consciousness. The ability in using E.Y. Artemieva's semantic experiment of the subjective semantics psychology is proved as a method of studying the function of construction the "image of the world" of a child.