

каждому методу

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Методические рекомендации

Минск 2004

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УДК [373:376.36](075.8)
ББК [74.10:74.3]я73
3712

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ
Рекомендовано секцией психологических наук
(протокол № 10 от 29.06.04)

Составитель О. А. Науменко, кандидат педагогических наук
Рецензенты:

С. П. Хабарова, кандидат педагогических наук, доцент;
Т. И. Обухова, кандидат педагогических наук, доцент

3712 **Знаково-символическая** деятельность как средство обучения дошкольников с общим недоразвитием речи: Метод. рек. / Сост. О. А. Науменко. — Мн.: БГПУ, 2004. — 28 с. ISBN 985-435-880-1

В пособии представлен теоретический материал, раскрывающий сущность и генез знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. Дается анализ двух основных подходов к решению проблемы формирования знаково-символической деятельности у дошкольников, рассматриваются вопросы использования знаково-символических средств в обучении дошкольников с особенностями психофизического развития (в том числе детей с нарушениями речи).

Адресуется студентам, аспирантам и преподавателям дефектологического факультета БГПУ, может использоваться в работе психологов, дефектологов, олигофренопедагогов.

УДК [373:376.36] (075.8)
ББК [74.10:74.3]я73

© Составление О. А. Науменко, 2004
© УИЦ БГПУ, 2004

ISBN 985-435-880-1

ВВЕДЕНИЕ

Методические рекомендации разработаны для использования студентами дефектологического факультета БГПУ в процессе изучения курсов «Основы семиотики», «Специальная дошкольная педагогика», «Специальная методика дошкольного воспитания». Рекомендации содержат теоретические вопросы, касающиеся сущности и генеза знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. Большое внимание уделяется проблеме формирования знаково-символической деятельности как у нормально развивающихся дошкольников, так и у детей с особенностями психофизического развития. В методических рекомендациях предлагаются практические и контрольные задания, помогающие студентам конкретизировать и систематизировать свои знания, связать теорию с практикой, а также список психологической и педагогической литературы, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по основным вопросам развития и формирования знаково-символической деятельности у детей.

«Концепция обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками умственного и физического развития в Республике Беларусь» предусматривает решение проблемы ранней социальной адаптации детей с речевыми расстройствами. Перед исследователями стоит ряд вопросов, связанных с подготовкой дошкольников к систематическому обучению, среди которых можно выделить зависимость между уровнем овладения знаково-символической деятельностью и успешным обучением в школе. Для обозначения процессов оперирования знаково-символическими средствами используются разные термины: знаково-символическая функция сознания, семиотическая, или знаковая функция, сигнификативная деятельность, моделирование и т. п.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки знаково-символическая деятельность рассматривается как особая деятельность, имеющая структуру, способ функционирования, различные виды (замещение, схематизация, кодирование, моделирование), которые реализуются в разных семиотических системах.

К моменту прихода в школу каждый ребенок (в том числе с нарушениями речи) должен иметь определенный уровень развития знаково-символической деятельности, чтобы систематически усваивать знания. Исследователями акцентируется внимание на необходимости целенаправленного формирования знаково-символической деятельности даже в условиях обычного развития, так как при ее стихийном освоении семиотические закономерности недостаточно обобщаются и осознаются ребенком, что является препятствием к широкому переносу способов знаково-символической деятельности на новые знаковые ситуации (Л. А. Венгер, Г. А. Глотова,

Н. Г. Салмина). Постановка проблемы целенаправленного формирования знаково-символической деятельности дошкольников, включая детей с речевыми нарушениями, является перспективным направлением как общей, так и коррекционной педагогики.

В настоящее время эта проблема находит решение в различных подходах. Один из них исследует знаково-символические средства с точки зрения их роли и условий эффективного введения в обучение (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков и др.). В рамках второго освоение знаково-символических средств рассматривается как отдельная самостоятельная задача (Л. А. Венгер, М. В. Гамезо, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова и др.).

Предлагаемые методические рекомендации направлены на воплощение идеи о том, что целенаправленное формирование знаково-символической деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) обеспечит повышение качества учебно-воспитательного процесса в соответствующих группах дошкольных учреждений и направит деятельность воспитателей и логопедов на совершенствование содержания методов работы с данной категорией детей.

Теоретический курс представляет собой системное рассмотрение основных вопросов означенной проблемы на основании исследований психологов и педагогов в области становления и формирования знаково-символической деятельности в норме (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, Д. Б. Эльконин и др.) и в условиях речевой патологии (В. М. Шкловский, Т. Г. Визель, Т. Г. Боровенко, Н. Е. Новгородская, Т. А. Ткаченко и др.).

В рекомендациях о сущности, генез и формирование знаково-символической деятельности у дошкольников рассматриваются с учетом:

- философского понимания знака как определенной стороны, аспекта человеческого отношения к объективной реальности, как средства ориентирования в реальном мире и управления человеком собственным поведением;
- положения о единстве общих закономерностей развития ребенка в норме и при системных нарушениях речи;
- учения Л. С. Выготского о символической деятельности как главном средстве социализации ребенка, согласно которому своеобразное развития психики определяется усвоением этических форм поведения, а основным содержанием этих форм являются знаковые процессы.

Основное содержание рекомендаций.

1. Сущность и генез знаково-символической деятельности. Понятия: знак, символ, знаково-символическая деятельность. Подходы к анализу онтогенеза знаково-символической деятельности в работах Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина. Развитие идеи о генезисе знаково-символической деятельности на современном этапе развития психологии. Характеристика

стадий становления знаково-символической деятельности в норме. Термин «пространственное и наглядное моделирование».

2. Проблема формирования знаково-символической деятельности в общей педагогике. Два основных подхода к ее решению. Характеристика полуженей представителей психофизиологического подхода. Взгляды Л. А. Венгера на проблему формирования знаково-символической деятельности у дошкольников.

3. Проблема формирования знаково-символической деятельности в коррекционной педагогике. Использование элементов наглядного моделирования в обучении детей, имеющих различные отклонения в развитии. Знаково-символическая деятельность как эффективное корригирующее средство в обучении дошкольников с речевой патологией.

1. СУЩНОСТЬ И ГЕНЕЗ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Использование и оперирование знаково-символическими средствами исследуется разными науками: философией, логикой, семиотикой, математикой, биологией, лингвистикой. Фактически от рождения и до конца жизни человека сопровождает среда знаков и символов. Поскольку знаково-символические системы выступают в качестве материальных носителей человеческих способностей жизнедеятельности, трансляции из поколения в поколение способностей, практически любая современная деятельность связана с необходимостью освоения таких различных знаково-символических средств, как общение, предметная деятельность, игра, учение, различные формы труда и творчества.

Понятие знака при изучении внутреннего мира человека, его психического и личностного развития столь же фундаментально, как понятие гена при изучении развития организма. Поэтому анализ исследуемой проблемы целесообразно начать с трактовки одного из ее центральных понятий — знака, который используется в научной литературе в разных ипостасях: это указатель, метка, то, что может выражать, представлять идеи. Знаком может служить предмет, человек, явление, событие. Это и материально выраженная замена предметов, явлений, понятий в процессе обмена информацией в коллективе, поскольку основной признак знака — способность выполнять функцию замещения.

В философском контексте знак — «материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний)» [35, с.191]. В психологическом словаре знак — «компонент деятельности человека, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управление собственным поведением и поведением других людей» [26, с.117]. Словарь логических терминов дает следующее толкование знака: «Знак — материальный, чувственно воспринимаемый объект, который символически, условно представляет и отсылает к обозначаемому им предмету, явлению, действию или событию, свойству, связи или отношению предметов, явлений, действий или событий, сигнализирует о предмете, явлении, свойстве и т. п., который им обозначается» [15, с.182—183].

Применительно к проблеме знака в научной литературе выделяется два варианта указанного термина. Первое — в широком значении, когда термин «знак» является родовым по отношению к его разновидностям. При таком подходе любой заместитель, любая «форма выражения мысли или вещи» выступает как знак, а виды знаков различаются в зависимости от

характера отношения знака к обозначаемым объектам: иконические (копии объектов), индексы (признаки объектов) и символы (связь знаков с объектом условна). Данный подход к определению знака реализуется как в семиотической, так и в философской литературе. Второе понимание термина «знак» — узкое, когда он является видовым понятием наряду с символом. В соответствии с этой точкой зрения, выделяются индексы (не дифференцируемые от обозначаемых объектов, являющихся их частью), символы (дифференцируемые от обозначаемых объектов, но сохраняющие с ними сходство) и знаки (дифференцируемые от своих «обозначаемых», но условные, производные).

С точки зрения семиотики на природу предмета обозначения не налагается никаких ограничений: это могут быть вещи, свойства, отношения объективного мира, действия и процессы, психологические явления и абстрактные объекты науки, символы других знаковых систем. Знак амбивалентен, он обладает одновременно материальной и идеальной симптоматикой, репрезентует реальные объекты, а символ — абстрактные идеи и понятия. Предмет, становящийся знаком, представляет ценность не сам по себе, а по отношению к другому предмету.

В существующем многообразии терминологических описаний знаков Н. Г. Салмина предлагает использовать термин «знаково-символические средства», поскольку «он подчеркивает и репрезентует сущность знака, то обстоятельство, что он есть форма некоторого содержания, значащая форма» [30, с.11-12]. При анализе знаково-символических средств в литературе достаточно широко представлен функциональный подход, согласно которому быть знаком — это функциональное, а не естественное свойство какого-то предмета, которое проявляется в знаковой деятельности. По А. Ф. Посеву, знак может быть назван функцией элемента действительности, который он отражает, то есть знак функционирует в человеческом сознании, как та вещь, которую он отражает, но отражает в структурированном виде [18]. В этом смысле знак — обобщенный смысл предмета или явления действительности, он связан с употреблением и передачей специально выработанных значений и функционирует только в обществе.

Категории знака и символа, рассматриваемые нами как схожие и близкие, различаются по степени отраженности в них общих понятий. Знак служит для обозначения реальных вещей (явлений, свойств, отношений и т. д.) в обобщенной идеальной форме. Символ же представляет сознание в наглядно-образной форме. В этом смысле символы выступают в качестве знаков второго порядка — как знаки знаков. В отличие от символов знаки более тесно связаны с действительностью и в генезе знаково-символической деятельности появляются раньше. Но и те и другие выполняют функцию внутренних регуляторов деятельности, ее опорных точек, «моста» между объективной реальностью и внутренним миром субъекта.

В психологии первые фундаментальные подходы к объяснению природы и механизмов знаково-символической деятельности были сфор-

мулированы Ж. Пиаже [23] и Л. С. Выготским [7]. По мнению Ж. Пиаже, семантическая функция — это приобретенная на втором году жизни способность представлять отсутствующий объект или реально не воспринимаемое событие посредством символов или знаков, то есть дифференцированных от обозначаемых предметов [23, с. 262]. С точки зрения автора, знаково-символическая функция появляется к концу стадии сенсомоторного интеллекта, чтобы обеспечить практическое приспособление ребенка к внешнему миру. К этому возрасту (полутора-двум годам) такое приспособление и соответствующая ему форма познания ограничиваются и, чтобы расширить познание, ребенку нужно опираться на практическую деятельность. Это может быть обеспечено семиотической функцией, позволяющей представить реальный мир.

Общий механизм становления знаково-символической функции Ж. Пиаже видит в том, что внешнее действие подражания перевоплощается, принимая форму внутренних схематических образов. Семиотическая функция, по мнению автора, включает три вида средств: индексы, символы и знаки. Указывается, что данные виды знаково-символических средств необходимы для осуществления семиотической функции и порождаются ею, а переход от индексов к символам и через них к знакам — путь развития данной функции. Связывая становление знаково-символической функции с интеллектуальным развитием ребенка в целом, Ж. Пиаже исключает из этого процесса речь. Он понимает развитие знаково-символической функции как процесс, не зависящий от социализации, общения ребенка с воспитывающими его взрослыми, как процесс спонтанного развития, проходящего в результате непосредственного столкновения ребенка с реальной действительностью.

Концепция Ж. Пиаже по поводу природы и механизма становления знаково-символической функции в онтогенезе, несмотря на наличие множества конструктивных моментов, все же имеет спорные положения. Так, подвергая сомнению позицию, что интеллект и знаково-символическая функция являются индивидуально-историческими особенностями ребенка вне и до усвоения им общественно-исторического, культурного опыта, А. Валлон и то другое считает результатом социализации ребенка [2]. В его трактовке знаково-символическая функция — это возможность замещения реальных объектов и явлений мыслями, а представлений — звуками, жестами и другими объектами, не имеющими с первыми иной связи, кроме действия. Замещение может осуществляться сигналом, признаком, изображением, символом, знаком, которые связаны между собой и имеют социальную природу.

В советской психологии начало исследования символической деятельности связано с именем Л. С. Выготского. Он предложил свою трактовку знаковой функции сознания в онтогенезе. Следует заметить, что этот вопрос рассматривался им не сам по себе, а в рамках созданной им культурно-исторической концепции развития психики, согласно которой основным источником детского развития является социальная среда.

По Л. С. Выготскому, высшие психические функции, внутренне связанные с развитием символической деятельности ребенка, имеют естественную и культурную предисторию [8]. Первая означает, что они непосредственно связаны с естественным поведением, вторая представляет переход от социального к индивидуальному путем интериоризации его внешних социальных форм. Отличительной чертой психологии человека Л. С. Выготский считал наличие искусственно созданных человеком стимулов — знаков. «Искусственные стимулы — средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автоматизации, мы называем знаками», — писал он [6, с. 78]. А деятельность по созданию и употреблению знаков он назвал деятельностью «сигнификации».

Автор выделяет три формы развития ребенка: естественную, примитивную и культурную. Эти формы образуют определенные стадии. Переход от одной стадии к другой происходит при внедрении в естественные формы поведения знака, и дальнейшее совершенствование высших психических функций и личности связывается Л. С. Выготским с развитием знака. Он приходит к выводу о необходимости выделить самостоятельную историю знаковых процессов, образующих особую линию в общей истории психического развития ребенка.

Источник развития личности Л. С. Выготский видит в «столкновении ... развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными формами, которые характеризуют его собственное поведение» [6, с. 136]. Образцы развитых культурных форм дает ребенку взрослый человек, организуя тем самым зону его ближайшего развития. Механизм овладения новыми формами поведения — подражание, которое осуществляется в процессе сотрудничества и социального общения.

Путь движения знаково-символической деятельности, с точки зрения психолога, не в приближении индивидуальных знаков к общественным, а наоборот: знак изначально социален, поэтому высшие психические функции проходят необходимую внешнюю стадию развития, затем преобразуются и становятся средствами внутренней регуляции собственной деятельности ребенка. Автор приходит к выводу, что знаки и символическая деятельность не изобретаются самим ребенком и не заучиваются. Высшие психические функции, частью которых является сигнификация, возникают в процессе сотрудничества социального общения ребенка и взрослого, в их совместной деятельности. По Л. С. Выготскому, социальные формы поведения сложнее и развиваются у ребенка раньше индивидуальных.

Таким образом, путь развития знаково-символической деятельности, согласно Л. С. Выготскому, принципиально отличается от взглядов на этот вопрос у Ж. Пиаже: от внешней практической деятельности к деятельности внутренней, от социального знака к индивидуальному символу.

Так как первоначально высшие психические функции существуют как внешние и в естественном ходе развития переходят во внутренние,

обнаруживаются и определенные стадии в развитии употребления знаков. Дети младшего дошкольного возраста в контексте со взрослым учатся сначала использовать внешние знаки, в дошкольном возрасте начинается постепенный переход к внутренним знакам и, наконец, их симбиоз завершается использованием понятий.

По мнению Л. С. Выготского, все операции, связанные с применением знаков, обнаруживают те же закономерности развития, строения и функционирования, что и речь. Возникновение символической деятельности в ее речевой форме ученый связывает с развитием практических навыков ребенка. Указывая на роль слова в культурном развитии ребенка, Л. С. Выготский отмечает, что определенные названия предмета есть не одномоментное открытие того, что каждая вещь имеет свое название, а является результатом усвоения новых способов оперирования понятиями, в том числе с помощью их названия. Практическая деятельность и речь развиваются во взаимной связи. Речь, включаясь в практику, преобразует ее, при этом наполняясь предметным содержанием, и затем становится средством управления деятельностью ребенка, выполняя планирующую функцию, тем самым предвосхищая последующие события.

Символическая функция в своем дальнейшем развитии Л. С. Выготским связывается с увеличением форм общения со взрослым, с появлением в общении жестов на основе редукции предметного действия. Жест дает начало речи, игре, рисованию, то есть символической деятельности первого порядка (непосредственно отражающей действительность), затем рисование и игра дают начало письменной речи — деятельности второго порядка (являющейся отражением не непосредственной реальности, а рисунка или игры). Психолог объясняет связь игры с жестом тем, что жест в игре — это символическое действие с предметом-заместителем, которое сообщает значение выбранному заместителю. Например, значение кукле придает система жестов ребенка, когда он обращается с куклой, как с человеком.

Таковы основные положения, относящиеся к вопросам развития символической деятельности в работах Л. С. Выготского.

В контексте развития деятельности проблема знака рассматривается А. Н. Леонтьевым. Он связывал возникновение знаковой деятельности с развитием предметной, в рамках которой при возникновении необходимости в особых операциях для обозначения реальности, рождаются вначале указательные жесты, а позднее и речь — один из центральных знаков [16].

В. В. Давыдов [13] проблему возникновения знаковой функции связывает с вопросом происхождения идеального. «Идеальное, — по определению В. В. Давыдова, — это отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека» [13, с. 32] с помощью слова, чертежа, модели и т. д. Он также считает источником

знаковой функции общественно значимые способы деятельности. По В. В. Давыдову, в раннем детстве знаковая функция развивается сначала в связи с практической деятельностью и лишь в дальнейшем переносится на употребление слов.

Д. Б. Эльконин специально не занимался вопросами возникновения и развития символической функции. Показывая, как происходит в онтогенезе усвоение социального опыта, он не выделяет отдельно эту линию, представленную знаково-символической деятельностью. Автор указывает, что наблюдаемость появления символической функции определяется особенностями усвоения предметной деятельности: «Впервые замечение одного предмета другим возникает при необходимости дополнить предметную ситуацию недостающим предметом, отсутствующим в данный момент» [38, с. 163]. Д. Б. Эльконин показывает, как появляются потребности в таких видах знаковой деятельности, как речь (здесь реализуется потребность в новых средствах общения), письмо, счет и т. д.

Работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова по проблеме становления знаково-символической деятельности носят прежде всего методологический характер, а на современном этапе их основные положения осуществляются и конкретизируются в направлении, заданном исследованиями Н. Г. Салминой и ее учеников.

Н. Г. Салмина [29—130] применила функционально-структурный подход к анализу оперирования знаково-символическими средствами, что в свою очередь позволило рассмотреть эту проблему как особую знаково-символическую деятельность, имеющую структуру, генезис, закономерности функционирования, выделить ее виды. Схему становления знаково-символической деятельности она видит в следующем: деятельность развивается в определенной последовательности понимания и использования знаково-символических средств (от индексов к символам и знакам, от трехмерных — к двухмерным, от мотивированных — к условным и т. д.) в разных видах символической деятельности ребенка (речи, игре, рисовании). Семiotическая функция, по Н. Г. Салминой, реализуется в ряде моментов, различающихся прежде всего функцией знаково-символических средств.

Замещение — знаково-символическая деятельность, целью которой является функциональное воспроизведение реальности.

Кодирование — знаково-символическая деятельность по передаче и принятию сообщения, использующая любые способы работы.

Схематизация — знаково-символическая деятельность, целью которой является ориентировка в реальности (структурирование, выявление связей), которая осуществляется с постоянным соотношением символического и реального планов.

Моделирование — знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации за счет оперирования

специальных операций означивания, зависящих от особенностей знаково-символических средств. При этом они выступают не только средством фиксации имеющихся у детей знаний, но и помогают осмыслению действительности во всем ее многообразии, что в свою очередь требует и определенной системы средств ее отражения. В целом автор связывает развитие игры и образительной деятельности с их семиотическими аспектами и считает, что в дошкольном возрасте достигается достаточно высокий уровень их развития, так как ребенок может усвоить разные способы кодирования одних и тех же событий.

Свой подход к пониманию генеза знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте предлагает Е. Е. Сапогова [31]. Общий механизм возникновения и развития деятельности ребенка она видит в противоречии, возникающем «между необходимостью с помощью знаково-символических средств определенного уровня решать такие задачи, для которых знаковых средств имеющегося уровня уже недостаточно, и наличной системой владения знаково-символической деятельностью» [31, с. 97]. Исследователь считает, что изначально данная деятельность возникает как трехуровневая целостная система и выделяет эти уровни (формы): замещение, моделирование и мысленное (умственное) экспериментирование. Причем на разных этапах развития та или иная форма начинает преобладать как наиболее адекватная, так как именно с ее помощью ребенок может решать возникшие перед ним задачи по освоению, применению и преобразованию как окружающей действительности, так и своего опыта. По мнению Е. Е. Сапоговой, в своем развитии знаково-символическая деятельность имеет внешнюю линию, которая зависит от смены типов ведущей деятельности и качественных изменений в активной деятельности ребенка (его целей и потребностей), и внутреннюю линию, которая обуславливает появление мышления, воображения, креативности. Подчеркивается, что ребенок в своем стихийном развитии не обязательно должен освоить знаково-символическую деятельность на высшем уровне, однако это вполне реально при целенаправленном систематическом обучении, что способствует формированию воображения, возникновению элементов творчества.

Периодизация процесса стихийного освоения ребенком знаково-символических систем, предложенная Е. Е. Сапоговой, созвучна теории Г. А. Глотовой. В целом, оценивая стадии становления знаково-символической деятельности, уточняется, что речь идет не столько о линейной смене одного уровня другим, сколько о том, что предьдущее целое (например, замещение или моделирование) становится необходимой частью, основанием, условием существования нового целого: замещение становится условием и частью моделирования, а вместе они образуют фундамент мысленного экспериментирования, хотя каждое обладает своей спецификой и не сводится к другим.

В исследованиях Л. А. Венгера и его сотрудников для описания деятельности со знаково-символическими средствами используется термин пространственное и наглядное моделирование.

Способность к наглядному пространственному моделированию Л. А. Венгер рассматривает как одну из фундаментальных специфических способностей, и суть ее в том, что при решении различных задач умственных задач человек строит и использует модельные представления, т. е. мысленные наглядные модели, отображающие взаимосвязь поставленных задач, выделяющие в них основные значимые моменты, которые служат ориентирами в ходе решения. Такие представления могут изображать не только наглядные, видимые связи между вещами, но и существующие, смысловые моменты, которые непосредственно не воспринимаются, но могут быть символически представлены в наглядной форме [4, с. 47]. Среди операций, входящих в состав моделирования, Л. А. Венгер выделяет:

- действия замещения элементов моделируемого содержания;
- построение модели путем придания заместителям отношений, отображающих замещаемые объекты;
- использование модели для решения основной задачи.

Предварительно каждая из этих операций выступает в качестве самостоятельного действия с материальными объектами. Действие наглядного моделирования в его полном составе формируется в результате интериоризации и слияния этих внешних действий и преобразования во внутренние операции. Соответственно внешняя модель преобразуется в идентичную ей внутреннюю.

Таковы на сегодняшний день имеющиеся в психолого-педагогической литературе подходы к видению сущности и генезиса знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. Можно отметить их несомненную ценность в понимании природы знаково-символической деятельности ребенка, возможности выводить на диагностические и формирующие методики обучения детей.

Итак, развитие знаково-символической системы происходит в результате социализации ребенка. Она возникает при появлении перед ребенком специфических задач, требующих для своего решения новых форм овладения действительностью. Важная роль в этом процессе принадлежит речи, которая изначально выполняет функцию обозначения разных компонентов других видов символической деятельности, так как занимает особое (ведущее) положение среди них. Общий механизм становления знаково-символической деятельности обусловлен возможностью осознания детьми знаковых систем и состоит в том, что внешнее действие переходит во внутренний мир.

2. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ

Анализ проблемы формирования знаково-символической системы у детей, чье развитие соответствует норме, показал, что существуют различные подходы к ее решению. Так, в одних работах обучение новым видам, использование при этом определенных средств, не выделяется в качестве особой задачи и осуществляется формированием предметно-специфических действий, представлений, понятий. Данный подход наиболее широко представлен в литературе, и предметом исследования имеет использование знаково-символических средств, прежде всего схем, моделей, с целью выявления их роли и условий эффективного введения в обучение. Теоретически это рассматривалось в основном в рамках проблемы наглядности, позднее — проблемы материализации и моделирования. Так, в общей дошкольной педагогике моделирование изучается как наглядно-практический метод, который получает все большее распространение в обучении детей преимущественно старшего дошкольного возраста и понимается как процесс создания моделей и их использование для формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов. На практике развитие знаково-символических средств осуществляется в основном от использования в обучении предметов, картинок — к схемам, моделям.

В других работах освоение знаково-символических средств рассматривается как самостоятельная задача. Так, исходя из того, что познавательная деятельность человека включает элементы знаковой информации, а мера участия и характер этой информации существенно меняют структуру процессов мышления и в различной мере обеспечивают возможность проникновения в сущность познаваемых явлений, М. В. Гамезо убежден, что «знаковая материализация познавательных задач, причем с использованием знаков различной меры обобщенности и направленности, позволяет не только экстеримизировать скрытые мыслительные процессы, но и влиять на них, а это значит — в какой-то мере управлять ими» [9, с. 46]. Знаки и знаковые модели материализуют и тем самым создают объективный психологический образ, с одной стороны; с другой, выступая в качестве содержательной формы образа, они обогащают его, а в качестве орудия, средства мышления оптимизируют процесс решения мыслительных задач и познавательной деятельности в целом.

Изложим некоторые положения представителей психолого-педагогического подхода относительно проблемы использования знаково-символических средств в обучении. Так, говоря о знаках и их роли в познавательной деятельности ребенка, М. В. Гамезо и В. Ф. Рубахин [10] отмечают, что новую информацию они несут в себе лишь потенциально. Для ее извлечения

и использования, с их точки зрения, необходимо овладеть специальными приемами действий со знаками — приемами знакового моделирования. Авторы подчеркивают, что ничто не заменит значения знакового моделирования: его надо осваивать, ему надо учить заново. Поэтому овладение системами знаков и знакового моделирования должно выступать в качестве особой, специальной задачи, сопутствующей, а в какой-то мере даже предшествующей, овладению собственно содержанием науки.

Говоря о психологических функциях знаков, а также психолого-педагогических проблемах вообще, Н. В. Гамезо и В. Ф. Рубахин делают три важных вывода:

- каждый тип задачи требует использования (и для постановки задачи, и для описания условий, и тем более для ее решения) адекватной системы знаков, соответствующих знаковым моделям;
- мера проявления познавательной функции используемой знаковой системы и возможности ее реализации находятся в зависимости, во-первых, от меры наглядности ее отдельных знаков и знаковых моделей, во-вторых, от степени ее (системы) логической упорядоченности;
- познавательная функция знаков и знаковых моделей реализуется не сама по себе, а в процессах преобразований информации, в процессе моделирования.

Как показали работы ряда авторов (А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова и др.), пространственное моделирование играет существенную роль в умственном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Оно помогает детям усваивать знания о скрытых свойствах и отношениях вещей, ведет к развитию образных представлений, способствует усвоению навыков решения интеллектуальных, мнемических и других видов познавательных задач. Действия пространственного моделирования, первоначально выступающие в виде построения и использования внешних материальных моделей, затем сами приобретают внутреннюю форму, превращаются в особое умственное действие.

По мнению Н. Н. Поддьякова, роль моделей в умственном развитии дошкольников состоит не только в том, что через них дети получают доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей, но и в том, что при использовании моделей перед детьми раскрывается «область особых отношений, отношений моделей и оригинала, и соответственно формируются два тесно связанных между собой плана отражения — план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты» [24, с. 49].

Во всех характерных для дошкольного детства видах деятельности (сюжетно-ролевая игра и так называемая продуктивная деятельность: рисование, лепка, конструирование, аппликация и др.) выделяется общая особенность — их моделирующий характер, то есть воссоздание

отношений между объектами и их частями с использованием тех или иных материальных заместителей этих объектов.

Однако, с точки зрения В. В. Юртайкина [39], не следует думать, что предъявление определенных требований к ребенку автоматически ведет к актуализации тех его умений или способностей, которые позволяют ему осуществлять. Их возникновение — это сложный, длительный, многоступенчатый процесс, связанный прежде всего с ходом овладения этой деятельностью. И, как правило, этот процесс стихийный и в обычных условиях обучения происходит если не случайным образом, то уж всяком случае не контролируется и выступает как побочный продукт процесса усвоения. А учитывая факт снижения общей способности к усвоению знаков детей, страдающих различными речевыми расстройствами [40], данная проблема приобретает особое значение применительно к детям указанной категории. Следует также учесть, что даже при создании специальных условий, позволяющих педагогу управлять ходом усвоения той или иной деятельности, он обычно не выделяет для себя как особую задачу целенаправленное формирование психических свойств и качеств, от которых зависит успех реализации поставленных задач.

Среди работ второго направления большой интерес представляют исследования Л. А. Венгера и его сотрудников [3—4; 27 и др.], где выделяются виды модельных представлений, которыми овладевают дошкольники и разрабатываются закономерности целенаправленного формирования знаково-символической деятельности у детей. Для описания деятельности со знаково-символическими средствами здесь используется термин «пространственное и наглядное моделирование», которое в контексте изучаемой Л. А. Венгером проблемы формирования способности рассматривается как специфическая форма опосредствования мыслительной деятельности в дошкольном возрасте, и, будучи сформированной в процессе специального обучения, выступает как составляющая интеллектуальных способностей.

С точки зрения Л. А. Венгера, в дошкольном возрасте возможно формирование действий с тремя видами модельных представлений:

- а) конкретными, отображающими структуру отдельного объекта;
 - б) обобщенными, определяющими общую структуру класса объектов;
 - в) условно-символическими, передающими образы.
- Среди общих направлений, закономерностей, по которым идет овладение действиями моделирования в дошкольном возрасте, автор выделяет:
1. «Расширение диапазона моделируемых отношений» — от простейшего до моделирования пространственных отношений, когда форма модели совпадает с типом отображаемого в ней содержания, к моделированию временных отношений, еще позднее — всех других, вплоть до логических.
 2. «Степень обобщенности и абстрактности моделируемых отношений внутри каждого их типа» — от моделирования единичных конкретных ситуаций до моделирования существенных черт, отношений.

3. «Изменение самих пространственных моделей» — от иконических, то есть сохраняющих известное внешнее сходство с моделируемыми объектами, к условно-символическим (круги Эйлера, графики и др.).

4. «Тип выполняемых детьми действий моделирования» — от развития простого замещения к овладению условно-символическими формами замещения, когда заместитель имеет с замещаемым смысловую или конвенциональную связь.

Под руководством Л. А. Венгера разработана программа «Развитие» [25], основой для которой послужили конкретные программы по обучению действиям наглядного моделирования в разных видах деятельности детей: в процессе конструирования (В. В. Холмова), при обучении грамоте (Л. Е. Журова), при ознакомлении с детской художественной литературой (О. М. Дьяченко), в процессе руководства игрой (Р. И. Говорова), при ознакомлении с логическими отношениями (Е. Л. Агаева) и др.

Результаты коллективного исследования лаборатории Л. А. Венгера позволяют утверждать, что правильный формирование у детей наглядного моделирования, основной путь которого состоит в обучении действиям замещения, построения и использования материальных моделей с созданием условий для последующего перехода внешней функции во внутреннюю, приводит к значительному результату по сравнению с уровнем, достигаемым при обычных условиях, а через это — и к существенному сдвигу в развитии интеллектуального уровня в целом.

В практике современной дошкольной педагогики моделирование как наглядно-практический метод получает все большее распространение в обучении детей. С помощью построенных наглядных моделей предлагается развивать произвольное образное мышление, формировать временные представления, знакомить с логическими понятиями.

В целом предметное и знаковое моделирование выступает в качестве благоприятного условия формирования предпосылок учебной деятельности, ибо создает материальную опору для мышления и позволяет детям изучать скрытые связи и отношения между предметами окружающей действительности.

3. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Анализ психолого-педагогических исследований в специальной литературе также свидетельствует об использовании элементов наглядного моделирования в обучении детей, имеющих различные отклонения в развитии. Так, работы Г. Н. Рахмаковой, Н. А. Масюковой говорят о целесообразности использования приема наглядного моделирования в качестве важного средства управления учебной деятельностью детей с задержкой психического развития. Опыт экспериментального обучения младших школьников с ЗПР по формированию у них умения построения предположений, в ходе которого активно применялся прием построения графических схем, показал широкие возможности учащихся в овладении этим приемом и высокую эффективность последнего [28].

Предметом научного исследования Н. А. Масюковой явились пути формирования действий графического моделирования учебных текстов — приема, призванного облегчить процесс понимания текстов учебника детьми с ЗПР младшего школьного возраста. Предложена и научно обоснована система работы по формированию у данной категории детей действий графического моделирования учебных текстов [20].

Проблеме целесообразности формирования знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития поднимает Е. С. Слепович [32]. Исходя из предложенной ею структуры ЗПР, где одним из основных компонентов являются трудности в понимании знаково-символической деятельности, автор видит освоение знаково-символических средств как направление психолого-педагогической коррекции ЗПР в старшем дошкольном возрасте.

Наглядные модели с успехом также применялись на занятиях с умственно отсталыми дошкольниками [14;17]. Предметное моделирование (обыгрывание сюжетных картинок с помощью предметов-заместителей) служило одним из средств формирования наглядных форм мышления у данной категории дошкольников [33].

Е. Н. Моргачева рассматривала особенности становления функций формирования знаково-символической деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и возможностью целенаправленного ее формирования на уроках родного языка [21]. По ее мнению, сложности, которые испытывают младшие школьники в процессе знаково-символической деятельности, обусловлены не только их личностными особенностями, но и существующей в практике обучения отдельным предметам методикой работы со знаками и символами.

В современной тифлопедагогике и тифлопсихологии к знаковым проблемам обращаются В. М. Воронин и В. П. Ермаков [5]. С их точки зрения,

замена наглядно-образной репрезентации символической (знаковой) является естественной формой компенсации, ибо сужение сенсорной сферы часто приводит к ситуациям, при которых накопление и использование образной информации протекает со значительными трудностями. Авторами также делается акцент на преодолении вербального мышления слепых и слабовидящих детей путем оперирования со знаковыми системами.

В логопедической практике можно увидеть использование некоторых видов знаково-символической деятельности в качестве эффективного корригирующего средства. Так, в случаях, когда в течение длительного времени не удается получить положительный эффект восстановления речевой функции при афазии, группа исследователей (В. М. Шкловский, Т. Г. Визель, Т. Г. Боровенко) в поисках адекватных путей работы с данным контингентом больных пришла к идее замены утерянного общения с помощью вербальной речи общением с использованием других, невербальных средств — рисунков и жестов, заменяющих слово или целое предложение. С точки зрения знаково-символической деятельности по существу использовался способ кодирования речевой информации (пиктограммы). При этом предлагаемые рисунки имели общую зрительно-смысловую основу с обозначаемыми предметами, действиями или понятиями и ранее в восстановительной работе с больными-афазиками не применялись ни отечественными, ни зарубежными авторами. Больных обучали набору жестовых и рисунковых знаков, а также конструированию из них простых фраз. Оказалось, что афазики способны понять и принять идею замены речевого знака неречевым, усвоить определенный набор знаков и использовать их с целью общения с окружающими как непосредственно, так и на расстоянии (записки родственникам и т. д.). Другим, не менее важным результатом работы, явился положительный эффект «растормаживания письменной и устной речи больных» [37, с. 9]. В связи с этим интересны замечания исследователей о том, что картинки, которые так широко использовались в восстановительном обучении афазиков, оказались менее значимыми стимулами по сравнению с использованием, например, рисуночного знака.

И. И. Цвелева при обучении грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи предлагает использовать букв-символов в качестве приема, направленного на преодоление трудностей запоминания и воспроизведения букв [36].

Т. А. Ткаченко в поиске пути, позволяющего максимально облегчить детям, страдающим общим недоразвитием, понимание и усвоение учебного материала по формированию навыков звукового анализа, использовала зрительные символы — геометрические формы, внешний вид которых напоминал очертание губ при артикуляции соответствующего гласного звука [34]. Ее опыт позволяет утверждать, что данный прием при обучении звуковому анализу детей с ОНР дает возможность добиться прочного усвоения полученных знаний.

Н. Луговых рассматривает моделирование как средство, помогающее детям с речевой патологией контролировать, планировать и регулировать свою деятельность [19]. Автор акцентирует внимание на использовании в работе с данной категорией детей принципа максимального насыщения деятельности знаками, так как сама речь представляет собой систему знаков и для развития ее регулирующей функции, как считает Н. Луговых, такая работа просто необходима. С этой целью среди отдельных групп дидактических игр автор отдельно выделяет группу, направленную на формирование у детей с первичной речевой патологией умения использовать знаки общения для планомерного и последовательного выполнения действий.

Овладение наглядным моделированием является одним из важнейших путей формирования наглядно-образного мышления дошкольников с ОНР. Н. Е. Новгородская [22] рассматривает использование заместителей и моделирование как предпосылки для становления психических функций и преодоления речевого недоразвития дошкольников. В ее исследовании моделирование использовалось как средство, помогающее детям в осуществлении контроля, планировании и регуляции деятельности.

Значимую роль наглядного моделирования в обучении лиц с нарушениями речи отмечает В. В. Юртайкин. Мощным резервом воспитательно-образовательной работы уже в дошкольных группах для детей с общим недоразвитием речи, по его мнению, является организация обучения, способствующего всемерному развитию способностей к замещению и символизации, базирующегося главным образом на основе формирования у них «искусственных» замещающих систем. Для этого, по мнению автора, в качестве средств обучения могут быть использованы различного рода визуальные схемы, планы и модели [40].

В логопедической практике определенная работа в данном направлении проводится и направлена преимущественно на коррекцию и развитие операций языкового анализа, синтеза и звукопроизношения. Так, широкое применение получило графическое моделирование при формировании звукового анализа и синтеза в виде использования графических схем структуры предложения, слогового и звукового состава слова. В целях коррекции фонетической стороны речи, для более четкого зрительного восприятия артикуляционных форм звуков логопедами используются муляжи речевого аппарата, профили артикуляции различных звуков, что позволяет отображать как статику, так и динамику движений, моделировать артикуляционные упражнения.

Таким образом, в области логопедии все большее внимание обращается на использование знаково-символической деятельности в качестве эффективного средства обучения дошкольников с системными речевыми нарушениями, что в целом способствует предупреждению и успешному преодолению отставания в психическом развитии детей указанной категории.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит многообразие терминологических описаний знака?
2. Раскройте двойное понимание термина «знак» в научной литературе.
3. В чем суть функционального подхода при анализе знаково-символических средств?
4. Определите сходство и различие категорий знака и символа.
5. Назовите основные термины, используемые в научной литературе для обозначения оперирования знаково-символическими средствами.
6. Каковы взгляды Ж. Пиаже на природу и механизмы знаково-символической деятельности?
7. В чем противоречивость концепции Ж. Пиаже?
8. Раскройте основные положения, относящиеся к вопросам развития знаково-символической деятельности, в работах Л. С. Выготского.
9. Каковы исходные положения культурно-исторической концепции развития психики, разработанной Л. С. Выготским.
10. Раскройте взгляды А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и Д. Б. Элькнина на проблему становления знаково-символической деятельности.
11. Изложите сущность функционально-структурного подхода к анализу оперирования знаково-символическими средствами Н. Г. Салминой.
12. Назовите основные формы знаково-символической деятельности. Дайте характеристику каждой из них.
13. Каким видам детской деятельности присущ знаково-символический характер? Почему? Приведите примеры.
14. Опишите основные стадии генеза знаково-символической деятельности.
15. В чем специфика подхода Е. Е. Сапоговой к пониманию сущности и генеза знаково-символической деятельности?
16. Какова точка зрения Л. А. Венгера на проблему становления знаково-символической деятельности?
17. Раскройте сущность двух основных подходов к решению проблемы формирования знаково-символической деятельности.
18. Изложите основные положения представителей психосемиотического подхода относительно проблемы использования знаково-символических средств в обучении.

19. Определите роль пространственного моделирования в умственном развитии ребенка.
20. Каковы основные закономерности овладения действиями моделирования в дошкольном возрасте?
21. Приведите примеры использования элементов наглядного моделирования в обучении детей, имеющих различные отклонения в развитии.
22. Как используются элементы наглядного моделирования в логопедической практике?
23. Какова значимость наглядного моделирования для речевого развития детей с системными нарушениями речи?
24. Определите резервы традиционной методики обучения и воспитания детей с первичной речевой патологией с точки зрения формирования у них основ знаково-символической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будякова Т. П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
2. Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
3. Венгер Л., Дьяченко О., Тарасова К. Дошкольное обучение: программа, направленная на развитие способностей // Дошк. воспитание. 1992. № 9—10. С. 28—31.
4. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошк. воспитание. 1982. № 3. С. 46—52.
5. Воронин В. М., Ермаков В. П. Знаковые проблемы в современной тифлопедагогике и тифлопсихологии // Дефектология. 1987. № 2. С. 9—15.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. С. 5—328.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. С. 6—361.
8. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1989. Т. 6: Научное наследство. С. 5—90.
9. Гамезо М. В. О роли и функциях знаковых моделей в управлении познавательной деятельностью человека // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека: Докл. всесоюз. конф., Москва, 11—13 июня 1975 г. / Моск. гос. ун-т; Под ред. Н. Ф. Тальзиной и др. М., 1975. С. 35—47.
10. Гамезо М. В., Рубахин В. Ф. Психологическая семиотика: методология, проблемы, результаты исследований // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6. С. 22—34.
11. Глотова Г. А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
12. Глотова Г. А. Человек и знак: Семиотико-психол. аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.
13. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
14. Жаврид Ю. В. Использование наглядных моделей на занятиях с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста // Дефектология. 1998. № 1(10). С. 88—94.
15. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
16. Леонтьев А. А. Знак и деятельность // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 118—125.
17. Летуновская С. В. Формирование модельных представлений в системе умственного воспитания дошкольников с нарушением интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
18. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.

19. Луговых Н. А. Дидактическая игра как средство коррекции регулятивных механизмов у детей с первичной речевой патологией // Дошк. воспитание. 1995. № 12. С. 25—28.
20. Масюкова Н. А. Понимание учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
21. Моргачева Е. Н. Особенности и пути формирования знаково-символической деятельности младших школьников с недостатками интеллектуального развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
22. Новгородская Н. Е. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-педагогической работы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
23. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30—60-е гг. XX в.: Тексты / Ред.: П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. М., 1986. С. 232—292.
24. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
25. Программа «Развитие»: Основные положения / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева и др. М., 1994.
26. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М., 1983.
27. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера; М., 1986.
28. Рахмакова Г. Н. Формирование умений построения предложений в речи детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
29. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. М., 1981.
30. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
31. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: Психол. анализ знаково-символ. деят. дошкольника. Тула, 1993.
32. Слепович Е. С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
33. Стребелева Е. А. Пути формирования наглядных форм мышления у умственно отсталых дошкольников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
34. Ткаченко Т. А. Об использовании зрительных символов при формировании навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1985. № 6. С. 68—70.
35. Философский словарь / Под ред. Н. Т. Фролова. М., 1980.
36. Цвелева И. И. Наглядные средства при обучении грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1987. № 3. С. 64—68.
37. Шкловский В. М., Визель Т. Г., Боровенко Т. Г. О возможности использования невербальных символических уровней коммуникации у больных с афазией // Дефектология. 1982. № 2. С. 3—10.
38. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
39. Юртайкин В. В. Формирование модельных представлений как эффективное средство развития умственной деятельности // Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду: Сб. науч. тр. М., 1979. С. 57—71.

перо не пишется

Содержание

Введение.....	3
1. Сущность и генез знаково-символической деятельности.....	6
2. Проблема формирования знаково-символической деятельности в общей педагогике.....	16
3. Проблема формирования знаково-символической деятельности в коррекционной педагогике.....	20
Контрольные вопросы и задания.....	23
Литература.....	25

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Методическое рекомендации

Редактор А. М. Шевцова
Техническое редактирование
и компьютерная верстка А. Н. Ахремчик

Подписано в печать 03.11.04. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Ариал. Печать офсетная. Усл. печ. л. 1.3. Уч. -изд. л. 1.6.
Тираж 100 экз. Заказ 746.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка».

Лицензия № 02330/0133003 от 01.04.04. 220050, Минск, Советская, 18.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учебно-издательский центр БГПУ.

Лицензия № 02330/0056697 от 30.04.04. 220007, Минск, Могилевская, 37