

Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект

О.П. Гаврилушкина

кандидат педагогических наук,
зав. лабораторией «Психология аномального развития»,
профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматривается вопрос использования знаково-символических средств детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. Показано, что без специально организованных коррекционно-развивающих сред семиотическое развитие этих детей находится в зоне риска. Базовым положением разработанного автором коррекционно-развивающего комплекса (КРК), обеспечивающего овладение этими детьми знаково-символическими средствами, является положение о синкретизме знака и его постепенной автономизации на протяжении дошкольного возраста. В основу КРК положен особый подход к развитию игры, рисования, конструирования и речи. Показано также, что ранняя специализация знака приводит к отрицательным последствиям, одним из которых является школьная неуспеваемость и социальная дезадаптация.

Ключевые слова: знаково-символические средства, замещение, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью (с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью), синкретизм и специализация знака, символично-моделирующие виды детской деятельности, психокоррекция.

Социальное наследование, как известно, осуществляется путем овладения системой культурных знаков, которые для ребенка в дошкольном детстве являются «ключами» к «очеловечиванию», к овладению «родовыми» человеческими свойствами (членораздельной речью, свойственными только человеку формами мышления и поведения, различными видами продуктивной деятельности). Процесс культурного развития тысяч поколений людей, воплотивших свой социальный опыт в символах и знаках (письме, языке, танце, рисунке, системе математических знаков, нотах и пр.), отражается в онтогенезе знаково-символической деятельности. В работах исследователей, рассматривающих эту проблему в рамках культурно-исторической концепции развития психики, установлена взаимозависимость между высшими психическими функциями, овладением культурными приемами и способами поведения и знаково-символической деятельностью ребенка (Т.П. Будякова, Л.С. Выготский, Г.А. Глотова, О.М. Дьяченко, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Эльконин и др.).

Генетически ранней формой знаково-символической деятельности является замещение. Способность к замещению возникает при нормативном развитии в раннем детстве в русле предметной деятельности при двух условиях. Первое условие состоит

в том, чтобы у ребенка к этому времени уже установилась и закрепились связь между способами использования предметов (внешними, реальными действиями) и их значениями (внутренними, функциональными свойствами). Второе условие заключается в дальнейшем развитии этой связи, т. е. в преобразовании предметного действия в предметно-игровое, а затем в игровое. При этом разрушается жесткая фиксированность предметного действия, что делает возможным перенос функции, значения реального предмета на его заместитель. Процесс освобождения и переноса значений составляет сущность функционального (предметного) замещения, которое рассматривается как одно из базовых психологических новообразований, обеспечивающих дальнейшее культурное становление человека. Постепенно ребенок овладевает замещением на разных уровнях и с разным содержанием. На основе замещения формируются и другие, более сложные уровни и виды семиотического развития: кодирование, схематизация, моделирование, экспериментирование (Г.А. Глотова, Н.Г. Салмина). Е.Е. Сапогова, подчеркивая исходность замещения в процессе овладения знаково-символическими средствами, замечает, что без освоения замещения более сложные виды надстройки, например моделирование и умственное экспериментирование, оказываются в зоне риска [15].

Овладение знаково-символическими средствами представляет собой сложный процесс, в котором решающее значение приобретают социальные условия и образовательные среды, в которых находится ребенок. Об этом свидетельствуют данные, полученные Н.Г. Салминой в ходе изучения особенностей знаково-символического развития учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Н.Г. Салмина пришла к заключению, что даже при нормальном интеллекте у детей, находящихся в социально развивающих средах, где преобладающим оказывается фактор стихийности, семиотическое развитие детей происходит медленно и не достигает уровня, необходимого для овладения основами наук в школе. Трудности, которые испытывают учащиеся на начальном этапе школьного обучения, свидетельствуют о том, что уровень семиотического развития (без рефлексии знаковых образований), обычно достигаемый приходящим в школу ребенком, оказывается недостаточным для полноценного формирования знаний.

В качестве ведущих признаков семиотического недоразвития Н.Г. Салмина выделяет:

слабую способность детей к использованию формализованного языка и научной символики;

не сложившееся к началу школьного обучения умение переводить определенное содержание из одной знаковой системы в другую;

трудности разделения реального и символического планов;

неумение по знакам восстанавливать реальность и, наоборот, выражать понятийное содержание в разных знаковых средствах.

Наличие этих проблемных звеньев в освоении знаково-символических средств вызывает трудности в овладении основами наук даже у детей с сохранным интеллектом. Это дало основание Н.Г. Салминой в общей структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе выделить необходимость достижения ребенком определенного уровня знаково-символического развития в предшкольный период как одну из существенных предпосылок учебной деятельности. Подчеркивая значимость семиотической готовности к школьному обучению, Н.Г. Салмина указывает, что умению использовать знаково-символические средства надо учить детей еще в дошкольном возрасте и что знаково-символическое развитие дошкольников должно стать одной из важных задач в дошкольном образовании [16].

В отношении детей с особыми образовательными потребностями, в частности с умственной отсталостью и задержкой психического развития, обусловленной дефицитарностью высших психических функций, проблема знаково-символического развития оказывается еще более актуальной. Трудности, которые испытывают, хотя и в разной степени, дети указанных категорий в процессе школьного обучения, в значительной степени обусловлены низкой способностью к использованию этого культурного инструментария.

Нельзя при этом сводить вопрос о неумении использовать знаково-символические средства лишь к проблеме школьной неуспеваемости. Деструктивное влияние семиотического недоразвития оказывается значительно больше, чем это кажется на первый взгляд. Наличие у ребенка постоянной неуспешности в учебе, с одной стороны, и острой потребности в признании (особенно в референтной группе сверстников), с другой, вызывает у ребенка сильное внутреннее психологическое напряжение. Это состояние порождает самые разные последствия негативного характера как в ближайшем, так и отдаленном будущем человека. В качестве одного из таких следствий можно рассматривать и некоторые проявления школьной дезадаптации, которые связаны с эмоционально-волевыми расстройствами у детей.

На почве «ожидания неуспеха» в связи с трудностями в обучении у ребенка резко усиливается чувство неуверенности и тревожности, падает индекс эмоционального благополучия, что способно изменить всю систему его отношения к миру. Об этом свидетельствуют возникновение проблемных зон в коммуникативном поведении и межличностном взаимодействии в группе сверстников, склонности к внезапным изменениям настроения, немотивированным вспышкам агрессии и эпатажному поведению. Вместе с тем вопрос о целенаправленном изучении специфики использования знаково-символических средств в специальной психологии и педагогике до сих пор остается вне научных интересов исследователей, хотя указания на недоразвитие знаково-символической деятельности при дизонтогенезах имеются во многих исследованиях. Этот дефицит в какой-то мере можно объяснить тем, что сама проблема является достаточно новой. В настоящее время многие вопросы знаково-символического развития даже нормально развивающихся дошкольников остаются малоизученными и дискуссионными, а в технологическом отношении почти не разработанными как в специальной психологии и педагогике, так и в общей и возрастной психологии. Очевидно, что проблема требует очень серьезного отношения и специального изучения. В настоящей работе сделана попытка рассмотреть некоторые стороны психологии нормального и аномального развития в дошкольном возрасте через призму овладения детьми семиотической способностью как условием культурного становления.

Развитие ребенка в дошкольном возрасте имеет одну чрезвычайно значимую особенность – для него характерен феномен знакового синкретизма и нерасчлененности. На протяжении дошкольного детства происходит довольно сложный процесс выделения различных видов знака из синкретического «гнезда» и специализации функций и деятельностей. Этот процесс специализации знака к концу дошкольного возраста завершается достижением того уровня знаково-символического развития, который свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению,

к изучению основ наук, каждая из которых имеет в основе свой специализированный знак.

Семиотическое развитие в дошкольном детстве можно рассматривать как процесс от зарождения синкретического знака в предметной игре, постепенного его «разветвления» на специализированные виды знака до приобретения каждым из них относительной самостоятельности. Л.С. Выготский, анализируя особенности овладения знаково-символической деятельностью в дошкольном возрасте, подчеркивал роль игры, рисования и речи в семиотическом развитии ребенка. Он рассматривал игру в качестве общего корня, из которого выделяются другие виды детской деятельности (и другие знаковые средства), считал, что их полной эмансипации от ведущей деятельности в течение дошкольного возраста так и не происходит. Игра определяет основной мотив, является составной частью психологической структуры рисования, конструирования, драматизации, составляет их главные движущие силы и ведущее (социальное) содержание [5]. В этом и состоит коренное отличие детской деятельности от внешне похожей на нее деятельности взрослых. Различия проявляются не только в мотивах, но и в структуре, средствах этих форм культурных практик. Детская деятельность имеет синкретическую знаковую основу, у взрослых же она осуществляется с помощью специализированного знака.

Далеко не все знаковые системы имеют одинаковое значение для культурного развития дошкольника, для становления его как человека. Наиболее важными в дошкольном возрасте являются три вида знака: *образно-жестовый* (образно-двигательный), *вербальный* и *образно-графический*, что тесно связано с овладением ролевой игрой, речью и рисованием. Перечисленные виды знака служат, по сути, ключом для вхождения в мир человеческой культуры, для усвоения социального опыта в дошкольном возрасте.

В исследованиях, посвященных изучению психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, отмечается низкий уровень именно тех видов деятельности, которые имеют символично-моделирующий характер и требуют применения знаково-символических средств. Это игра, речь, рисование (Л.Б. Баряева, Н.А. Борисова, О.П. Гаврилушкина, Е.В. Золоткова, М.А. Егорова, Е.С. Слепович, Н.Д. Соколова и др.). Вместе с тем эти виды деятельности являются самыми предпочитаемыми в дошкольном детстве как в среде нормально развивающихся детей, так и их сверстников с интеллектуальной недостаточностью. Более всего дети любят играть, рисовать, общаться. В этом проявляется совершенно особое отношение детей к результату и качеству операционально-технической стороны деятельности, которые приобретают значимость лишь к старшему дошкольному возрасту даже при нормативном развитии.

С целью выявления особенностей возникновения синкретизма и последующей автономизации знака

в структуре перечисленных видов специфической деятельности у детей с задержкой психического развития и легкой степенью умственной отсталости был осуществлен их специальный анализ. Остановимся на некоторых наиболее значимых результатах изучения семиотического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, которые, на наш взгляд, имеют значение для практики психокоррекционной помощи, для создания структурированного образовательного пространства, доступного пониманию данной категории детей, а также конструирования коррекционно-развивающих программ и технологий.

Синкретизм детского развития проявляется прежде всего в игре. В ней предметы утрачивают присущие им функции и значения и приобретают новые, игровые, в соответствии с которыми ребенок осуществляет игровые действия. Возникают умственные действия со значениями предметов. Символизм игры заключается в наличии воображаемого плана при моделировании социальных отношений. Замещение, как генетически ранняя форма знаково-символической деятельности в символической игре, является непосредственным психологическим инструментарием, посредством которого обеспечивается процесс игрового перевоплощения. Оно реализуется в игре на трех уровнях – предметном, социальном и ситуативном. Предметный уровень замещения связан с использованием предметов-заместителей. Социальное (ролевое, позиционное) замещение осуществляется при смене позиции Я играющего ребенка на позицию принятой роли. Ситуативный уровень может рассматриваться как результат ролевого поведения: пребывая в «образе», ребенок выстраивает «в уме» мнимое пространство, придумывает игровую ситуацию, действуя от имени роли. При условии непрерывного и устойчивого пребывания в воображаемой ситуации, если воображение ребенка отличается чрезвычайной подвижностью, силой и интенсивностью (это имеет место даже не у большинства старших дошкольников с нормальным интеллектом), наблюдается так называемый феномен «заигрывания». При появлении в игре всех уровней замещения (особенно первых двух) игра приобретает статус ведущей деятельности.

Что же касается использования разновидностей знаково-символических средств в игре, то уже сам ее синкретизм указывает на наличие не одного, а нескольких знаковых алфавитов. Но не все они равнозначны в процессе игрового поведения ребенка. В качестве доминирующего средства символизации в игре выступает образно-двигательный знак, который рассматривается как генетически ранний, основополагающий. Именно выразительные движения (пантомимические, мимические, жестовые) в игре первичны, они делают образ узнаваемым, составляют основу игрового перевоплощения. Л.С. Выготский придавал этому факту особое значение, указывая на двигательную природу других видов знака.

Но игровая техника создания выразительного образа строится не только на изменении основных (пантомимических) движений, но и на использовании изобразительных (рисуночных) жестов, а также речи играющего ребенка от имени персонажа. Таким образом, синкретическая основа игры в дошкольном возрасте заключается в триединстве образно-двигательных, изобразительных и вербальных знаково-символических средств (при доминировании образно-двигательного).

Исследования игровой деятельности проблемных детей показали, что они могут в различной степени овладеть ролевой игрой только в условиях специально созданных коррекционно-образовательных сред и что без специального обучения игра всех категорий детей с проблемами в развитии не достигает уровня ведущей. Результаты наблюдения за игрой дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и анализ ее главного компонента – ролевого поведения показывают, что даже при легкой умственной отсталости трудности замещения обнаруживаются у них уже на предметном уровне, о чем свидетельствует сохранение манипулирования игрушками вплоть до шестого-седьмого годов жизни у значительной части этих детей. Такую пролонгацию манипулятивного периода действий с предметами и игрушками можно объяснить, во-первых, «закрытостью» значений предметов в связи с длительностью формирования структуры предметного действия при интеллектуальном недоразвитии и, во-вторых, слабой способностью детей к преодолению фиксированности предметного действия и переносу значений, т. е. к замещению.

В отличие от них дети с задержкой психического развития (ЗПР) овладевают предметным уровнем замещения либо в нормативные сроки, либо с небольшой временной отсрочкой. В действиях большинства детей с ЗПР даже в младшем дошкольном возрасте манипулятивных действий не наблюдается. Этим в значительной степени объясняется сложность раннего выявления задержки психического развития и отграничения ее от нормы. Что же касается социального (позиционного) замещения в игре, связанного с мысленным замещением реального Я ребенка воображаемой ролевой позицией, то на этот уровень без специальной коррекционной помощи он подняться не в состоянии. Несмотря на выраженное желание, готовность играть и даже выполнять роль, дети испытывают огромные трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня кооперативных умений, социальной и коммуникативной компетенции (Е.С. Слепович, О.П. Гаврилушкина).

В игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью явно прослеживается дефицитарность социального содержания, речевого сопровождения игрового процесса, ограниченность в использовании коммуникативно-речевых, интонационных, мимических, пантомимических, жестовых знаково-симво-

лических средств, что свидетельствует о несформированности первичной синкретичности игры у детей как с легкой умственной отсталостью, так и с задержкой психического развития.

Аналогичная картина наблюдается и в детском рисовании, которое по отношению к игре является «дочерним». Образно-графическая система знаков довольно поздно возникает в онтогенезе. Ко времени появления первых узнаваемых изображений (это обычно происходит у нормально развивающихся детей на четвертом году жизни) ребенок уже проходит этап режиссерской игры и достаточно хорошо владеет речью.

Для нормального развития характерно привнесение в процесс рисования опыта, почерпнутого из других видов деятельности – игры и общения. В период, когда ребенок не может выразить содержание только графическим языком, происходит компенсация этого дефицита освоенными знаково-символическими средствами – вербальными, образно-жестовыми, что и указывает на синкретическую знаковую основу рисования в дошкольном детстве. Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина подчеркивали сложную структуру рисования в дошкольном детстве, включающую игровые моменты, речь и изображение, что позволяет ребенку отражать довольно сложное содержание даже при минимальных графических умениях.

На протяжении дошкольного возраста и по мере обучения взаимоотношение перечисленных составляющих изобразительной деятельности у детей изменяется, но только в старшем дошкольном возрасте (и только при соответствующих условиях обучения) образно-графический знак начинает играть в детском рисовании лидирующую роль, и ребенок оказывается способен передавать различные содержания в графическом рассказе. Таким образом, определенную специализацию образно-графического знака даже у нормально развивающихся детей можно наблюдать лишь к концу дошкольного периода детства.

Что касается рисования детей с ЗПР, то следует отметить существенную задержку возникновения у них первых предметных (узнаваемых не только самим ребенком, но и другими людьми) изображений, появление социального содержания лишь в конце дошкольного возраста, трудности в передаче связного (сюжетного) содержания. Особо надо отметить слабую способность детей с ЗПР к различению изображения и изображаемого, разведению реального и отраженного (символического) планов.

И хотя в условиях коррекционно-развивающего обучения в их рисовании происходит существенная динамика, у многих детей рисунки остаются статичными, не отражают связи между объектами и персонажами, являясь, по сути, графическим «перечислением», а не «графическим рассказом». Их собственные объяснения созданных рисунков (словесный отчет) обычно не выходят за рамки изображения, строго соответствуют его содержанию (часто сводятся

к перечислению объектов), в то время как у нормально развивающихся детей словесное объяснение собственных рисунков в большинстве случаев значительно «перекрывает» фактическое содержание изображения. Благодаря этому «исчезает» графическая статичность, рисунки остаются таковыми лишь по форме, но не по содержанию. Этого совсем не наблюдается у детей с ЗПР.

При умственной отсталости переход от графического «беспредметничества» на уровень предметного рисунка возможен, как правило, лишь в условиях коррекционно-развивающего обучения. В тех случаях, когда предметный рисунок имеет место, наблюдается не только очень низкий уровень операционально-технической стороны деятельности, но и крайняя бедность содержания (особенно социального), отсутствие речевого сопровождения, наличие высказываний, не относящихся по смыслу к изображению. Рисование большинства детей, поступающих во вспомогательную школу, находится на уровне хаотического штрихования. И лишь в школьном возрасте они овладевают элементарными изобразительными умениями. Однако в этот возрастной период уже утрачиваются присущие дошкольникам мотивация и функции этой деятельности. Ее значимость в психическом развитии ребенка существенно снижается.

Опыт коррекционной работы с умственно отсталыми детьми показал, что их успешность в овладении рисованием находится почти в прямой зависимости от качества образовательной среды. При специальной организации обучения эти дети оказываются способными передавать образно-графическими средствами элементарное связанное содержание по собственному замыслу, а также по сказкам и историям, отражающим их бытовую, игровую и познавательный опыт.

Таким образом, овладение графическими, а именно образно-графическими знаково-символическими средствами в дошкольном возрасте при интеллектуальной недостаточности является проблематичным даже для детей с ЗПР. Передача содержания в рисунке при поддержке игровых и вербальных знаково-символических средств оказывается для них малодоступной. Можно сказать, что изобразительная деятельность даже при легких проблемах в умственном развитии не имеет исходной синкретической структуры и знакового единства.

Специфические нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью также связаны с трудностями выражения определенного содержания с помощью вербального знака. Для этих детей характерно позднее возникновение лепета, особенно в ответ на говорение взрослого (ответного лепета), лепет не претерпевает структурных изменений, задерживается формирование симпрактических высказываний, посредством которых уже на стадии лепетной речи нормально развивающийся ребенок удовлетворяет свою потребность в общении. Недоразвитие

предметной деятельности и орудийных действий, дефицит делового общения, слабость восприятия функциональных свойств объектов приводят к длительному временному разрыву между отдельными словами и элементарной фразой, отдельными предложениями и связным высказыванием. Существенно страдают все функции речи: коммуникативная, познавательная, регулирующая. Дети испытывают огромные трудности в смысловом программировании высказывания и его языковом структурировании, речепорождении, овладении первоначальными языковыми представлениями и т. д. При этом страдают все составные части языковой системы: лексико-грамматическая, синтаксическая, морфологическая. Речевое мышление оказывается на чрезвычайно низком уровне.

Вместе с тем в процессе знаково-символического развития дошкольника игра, рисование и речь имеют решающее значение еще и в силу того, что именно в этих видах деятельности в значительной степени вызревает семиотическая готовность к овладению основами наук в школе. Рассматривая проблему предистории письменной речи, Л.С. Выготский подчеркивал связь между символическими видами детской деятельности и письменной речью. Он писал: «...все рассмотренные нами этапы – игра, рисование и письмо – могут быть представлены как различные моменты единого по существу процесса развития письменной речи» [4, с. 192]. Он рассматривал детский рисунок в качестве символики первой ступени (изображения предметов, а не слов), считал графической речью ребенка, графическим повествованием.

В последние годы появились специальные исследования, посвященные изучению знаково-символического развития детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС (Н.А. Борисова, О.П. Гаврилушкина). В этих исследованиях выявлены факты, свидетельствующие о том, что у проблемных дошкольников сроки созревания готовности к специализации знака чрезвычайно индивидуализированы и что при интеллектуальных нарушениях в связи с недоразвитием структуры предметного действия и фактическим отсутствием символической игры как таковой не формируется исходный синкретизм, обеспечивающий дальнейшую знаковую специализацию.

При этом надо подчеркнуть, что это справедливо не только для детей, отстающих в развитии. Широкое исследование детской популяции Москвы, принятое в 2002 г. по заданию Московского комитета образования, показало, что уровень символических видов деятельности современных дошкольников, посещающих общеобразовательные ДООУ, резко упал за последние десять лет.

На наш взгляд, это в определенной степени связано с тем, что в настоящее время в дошкольном образовании наметилась тенденция к интенсивной акселерации детского развития, что проявляется, на-

пример, в раннем обучении чтению и письму, т. е. сокращении синкретического периода в знаково-символическом развитии, когда у большинства детей еще нет готовности к специализации знака. Идея раннего начала школьного обучения всех детей дошкольного возраста при внешней привлекательности на самом деле является «антиразвивающей», «антидетской». Это подтверждается данными о росте школьной неуспеваемости детей даже с нормальным интеллектом, увеличении классов коррекции в школах, а также значительной распространенности явления школьной дезадаптации, которая стала одной из центральных проблем современной возрастной психологии. Сокращение дошкольного возраста приводит, по сути, к утрате того периода детства, который оказывается наиболее ценным для культурного развития ребенка. Но этот процесс более раннего начала школьного обучения начинается и в области дошкольного и школьного образования детей с особыми образовательными потребностями, что представляется очень опасным

Таким образом, при дизонтогенезах по типу ретардации недоразвитие наблюдается во всех видах культурных практик, которые имеют знаково-символическую природу, – игре, речи, рисовании. Причем это касается не только детей с выраженными нарушениями развития. Наши наблюдения убеждают в том, что освоение различных форм знака без адекватного психокоррекционного влияния оказывается не вполне доступным детям даже при незначительном отставании. Но своевременное включение детей в адекватную их уровню и возможностям развития коррекционно-образовательную среду позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью в определенной степени овладеть содержательным рисованием, а затем и письмом; научиться использовать речевые и внеречевые средства коммуникации; освоить приемлемые для общества формы поведения.

Всё это свидетельствует о том, что возможно обеспечить овладение дошкольниками с проблемами в интеллектуальном развитии синкретическими, а затем и специализированными знаково-символическими средствами. Но это требует организации особой образовательной среды, которая учитывала бы тип нарушения развития и его индивидуальную структуру (структуру дефекта) в каждом конкретном случае, уровень достижений и степень обучаемости ребенка и особенности семиотического онтогенеза.

В настоящее время ощущается острая необходимость в создании новой коррекционно-образовательной парадигмы, суть которой заключается в конструировании коррекционных программ и технологий на комплексной основе. Такая попытка сделана коллективом авторов коррекционно-образовательной программы, предназначенной для работы с умственно отсталыми дошкольниками [1]. Была разработана коррекционно-развивающая модель

обучения, существенное место в которой отводилось формированию знаково-символической деятельности в процессе обучения ролевой игре, драматизации, конструированию, рисованию и речевому общению.

Основные условия проведения коррекционно-развивающей работы следующие:

- применение на одном занятии (в рамках одного содержания) различных знаковых алфавитов с целью формирования способности переводить это содержание из одной знаковой системы в другую;
- обеспечение тематических и программных межпредметных связей (разделов программы и программных задач);
- использование различных символов, векторов при формировании пространственных ориентировок, составлении пиктограмм, наглядных моделей;
- организация обучения на коммуникативной основе, моделирование ситуаций общения, формирование у детей коммуникативной компетенции;
- сотрудничество взрослого и ребенка, развитие у них различных форм совместности (кооперации) в продуктивной деятельности и игрового партнерства;
- отсутствие критического анализа детской продукции и доминирования в обучении требований к операционально-технической стороне выполнения;
- организация обучения на основе социального содержания.

Социальная действительность, таким образом, являлась объектом специального познания ребенка в ходе психокоррекционной работы. Ведущее место в обучении занимало обучение замещению и моделированию, овладению различными знаково-символическими средствами.

Методические приемы и виды работ, используемые в процессе обучения:

- проведение *специальных игр и упражнений*, направленных на формирование перцептивных действий и развитие анализирующего восприятия;
- формирование социальной направленности восприятия, деятельности, поведения, личности ребенка в целом;
- обучение различным видам замещения и моделирования как основы познавательных способностей в процессе действий с неструктурированным материалом в специальных играх и упражнениях, при обучении рассказыванию и т. д.;
- применение *сотворчества педагога и ребенка, совместное выполнение* изображений, особенно в самом начале обучения рисованию;
- использование приема *подвижной аппликации* с целью обогащения содержания рисунка на этапе, когда графический знак еще не освоен; выполнение *сюжетных изображений* на всех этапах обучения, что достигается подвижной аппликацией, речевым сопровождением и реальным игровым действием;
- развитие всех видов *словесной регуляции* деятельности (объяснения уже готового результата, ре-

чего сопровождения рисунка в ходе выполнения, элементарного планирования предстоящего выполнения);

- изготовление *серий последовательных изображений* для составления рассказов (серии иллюстраций к сказкам, специально составленным рассказам нравоучительного характера и т. д.), использование приема *превращения*, т. е. принятия на себя роли изображаемого объекта, а также элементов психогимнастики;

- введение в структуру занятий *элементов драматизации* с придумыванием словесного текста роли: использование *приемов быстрого рисования* – моделирования целостного образа, основанного на выделении главного, существенного признака. Этот прием использовался и в лепке – дети создавали поделки не из частей путем конструктивного соединения их в целое, а скульптурно, из целого куса пластической массы (делали и тут же играли с фигурками);

- обучение использованию таких *техник рисования*, которые дают удовлетворение уже на самых ранних этапах, например сочетание восковых мелков и акварели, гуаши и фломастеров или мягких цветных карандашей, рисование «по мокрому» и т. д.; использование детских *сюжетных изображений* как материала на занятиях по *развитию речи*;

- обучение технике игрового перевоплощения (мимическим, пантомимическим, изобразительно-жестовым, коммуникативно-речевым и интонационным средствам в зависимости от характера и намерений поведения персонажей);

- обучение действиям воображения (опредмечивания, дополнения по заданному началу, включения на изобразительном, конструктивном, речевом материале).

Широкое использование графических заданий в процессе разных занятий; введение элементов ролевой игры, драматизации, имитации движений в процесс изображения; предпочтение тематики социального содержания; внимание к средствам (пантомимическим, мимическим и экспрессивно-жестовым знаково-символическим средствам) отражения отношений между персонажами в процессе как восприятия готовых изображений, так и создания собственных; использование на одном занятии игры, речи и рисования (сочетания различных видов знака) – все перечисленные приемы **в комплексе** дают значительный коррекционно-развивающий эффект в области нормализации использования знаково-символических средств и, следовательно, обеспечения культурного развития детей в дошкольном возрасте.

Литература

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб., 2001
2. Борисова Н.А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию способности к замещению у детей с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
3. Будякова Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
4. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
7. Гаврилушкина О.П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Минск, 1998.
8. Гаврилушкина О.П., Золоткова Е.В. Сравнительный анализ ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Современ-

ные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. Т. 1. М., 2005.

9. Глотова Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.

10. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.

11. Золоткова Е.Е. Развитие ролевого поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционного обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

12. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

13. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

14. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.; Воронеж, 1996.

15. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Тула, 1993.

16. Салмина Н.Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. №1.

17. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.

18. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

19. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей. М., 1993.

20. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

The use of sign-symbolic tools by preschool children with intellectual deficiency. The psychocorrectional aspect

O.P. Gavrilushkina

Ph.D. in Pedagogics,

Head of the Psychology of Abnormal Development Laboratory,

Professor of the Preschool Psychology and Pedagogics Department at the State University of Psychology and Education

The article addresses the problem in children with intellectual difficulties using sign-symbolic tools. Several features of semiotic development of children with intellectual deficiency are described on the basis of empirical researches carried out under the guidance of the author. The article shows that without specially organized correctional-developmental environment semiotic development of such children is at risk. An example of organizing psychological correction of semiotic function is described. The concept of syncretism of sign and its gradual autonomization during the preschool age underlies the correctional-developmental complex (CDC) created by the author. The CRC is based on a specific approach to development of play, drawing, constructing, and speech. It helps children to learn how to substitute and model, and helps them to acquire different sign-symbolic tools. The article describes methodological technique of CRC. The author also states that early specialization of sign leads to various negative consequences, including school failure.

Keywords: sign-symbolic tools, substitution, mental retardation in preschool children, intellectual deficiency in preschool children, syncretism and specialization of sign, correctional-developmental complex (CDC).

References

1. *Baryaeva L.B., Gavrilushkina O.P i dr.* Programma vospitaniya i obucheniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu. SPb., 2001.
2. *Borisova N.A.* Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu sposobnosti k zamesheniyu u detei s intellektual'noi nedostatochnost'yu: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
3. *Budyakova T.P.* Razvitie znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti v doshkol'nom vozraste: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989.
4. *Vygotskii L.S.* Predystoriya razvitiya pis'mennoi rechi . Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // *Sobr. soch.* T. 3. M., 1983.
5. *L.S.Vygotskii.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. M., 1991.
6. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
7. *Gavrilushkina O.P.* Socializatsiya i razvitie znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti u doshkol'nikov, otstayushih v razvitiy // *Rannaya socializatsiya detei doshkol'nogo vozrasta s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya.* Minsk, 1998.
8. *Gavrilushkina O.P., Zolotkova E.V.* Sravnitel'nyi analiz rolevoi igry doshkol'nikov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya i umstvennoi otstalost'yu // *Sovremennye tehnologii diagnostiki, profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya.* T. 1. M., 2005.
9. *Glotova G.A.* Vidy znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti i ih stanovlenie u rebenka: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1983.
10. *D'yachenko O.M.* Razvitie voobrazheniya doshkol'nika. M., 1996.
11. *Zolotkova E.E.* Razvitie rolevogo povedeniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu v processe korrektsionnogo obucheniya: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
12. *Luriya A.R.* Yazyk i soznanie. M., 1979.
13. *Muhina V.S.* Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya social'nogo opyta. M., 1981.
14. *Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury /* Pod red. Yaroshevskogo. M.; Voronezh, 1996.
15. *Sapogova E.E.* Rebenok i znak. Tula, 1993.
16. *Salmina N.G.* Znakov-simvolicheskoe razvitie detei v nachal'noi shkole // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1996. №1.
17. *Salmina N.G.* Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
18. *Slepovich E.S.* Psihologicheskaya struktura zaderzhki psihicheskogo razvitiya: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1992.
19. *Sokolova N.D.* Igrovaya deyatel'nost' umstvenno otstalykh doshkol'nikov // *Doshkol'noe vospitanie anomal'nykh detei.* M., 1993.
20. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 1978.