

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій

КОЛОМІЄЦЬ Богдана Іванівна

**Психологічні аспекти системної генези знаково-
символічної функції/ Psychological aspects of the
systemic genesis of the sign-symbolic function**

ТЕРНОПІЛЬ - 2024

АНОТАЦІЯ

Коломієць Богдана Іванівна «Психологічні аспекти системної генези знаково-символічної функції» – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій проаналізовано та обґрунтовано зміст, механізми, закономірності, критерії, показники та рівні сформованості знаково-символічної функції, її етапи й періоди розвитку; визначено комплексну структуру смислових утворень, ресурси та потенційні можливості особистості оперувати знаково-символічними засобами, використовувати їх у своїй життєдіяльності; описані технології психологічної допомоги в освоєнні особистістю знакових та символічних систем.

ABSTRACTS

Kolomiiets Bohdana Ivanivna “Psychological aspects of the systemic genesis of the sign-symbolic function” - Manuscript.

Research for the degree of master's degree in specialty 053 - “Psychology” - West Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

The qualification work analyzes and substantiates the content, mechanisms, patterns, criteria, indicators and levels of formation of the sign and symbolic function, its stages and periods of development from theoretical and methodological positions; determines the complex structure of semantic formations, resources and potential capabilities of the individual to operate with sign and symbolic means, to use them in their life; describes the technologies of psychological assistance in the development of sign and symbolic systems by the individual.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ТА ЇЇ ГЕНЕЗА.....	10
1.1. Проблема співвідношення знака та символу в міждисциплінарних дослідженнях	10
1.2. Психологічна природа знаково-символічних форм та утворень.....	20
Висновок до розділу 1.....	29
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПЦІЯ ГЕНЕЗИ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ	
ФУНКЦІЇ.....	30
2.1. Механізми розвитку знаково-символічних процесів в онтогенезі.....	30
2.2. Системна детермінація генези знаково-символічної функції.....	37
Висновок до розділу 2.	47
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ	
ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ.....	48
3.1 . Організація, зміст та результати дослідження.	48
3.2 Особистісні детермінанти генези знаково-символічної функції.....	54
Висновок до розділу 3.....	58
ВИСНОВОК.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлена дією об'єктивно існуючих теоретико-методологічних і практико-значимих протиріч, що вимагають свого вирішення з метою як розширення та поглиблення системи загальнопсихологічного знання про закономірності функціонування психіки, так і вдосконалення різноманітної освітньої та соціальної практики, пошуку специфіки та вимог сьогодення.

З одного боку, сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується зростанням інформатизації, розвитком нових технологій, швидкою зміною життєвих парадигм, трансформацією та модернізацією всіх сфер життєдіяльності суспільства, призводить до посилення навантаження на інтелектуальний та творчий потенціал особистості. Це актуалізує проблему пошуку ефективних форм, засобів та методів становлення «інноваційної людини», яка володіє всебічно розвиненим інтелектом і новим типом мислення, що забезпечує її здатність і готовність швидко адаптуватися до нових умов життя, що постійно змінюються.

Своєю чергою, інтелектуальний потенціал особистості зазвичай пов'язують із рівнем розвитку знаково-символічної функції. Ще Л.С. Виготський, вказував те, що, що сутність функціональних взаємин у вищих психічних функцій полягає у вживанні знаків, тому і тісний взаємозв'язок інтелекту з семіотичної функцією розглядалася ним як центральний, основний момент у побудові будь-якої психічної функції [3].

У зв'язку з цим, вирішення актуальної та нагальної практико зорієнтованої проблеми, сконцентованої навколо питання формування ключових компетенцій «інноваційної людини», що включають активне формування інтелектуальної та розумової діяльності, вимагає глибшого занурення в закономірності розвитку знаково-символічних форм, які опосередковують розвиток всіх інших вищих психічних функцій.

З іншого боку, незважаючи на те, що сучасна наука має в своєму розпорядженні систему фундаментальних досліджень знаково-символічної функції, виконаних

у рамках як філософії, культурологи, лінгвістики, семіотики, так і власне психології, проблеми генези знаково-символічної функції, її детермінації, закономірностей і механізмів так і залишаються до кінця не розкритими у всій своїй психологічній сутності та змісті.

Відтак до цього часу сучасна психологічна наука не має єдиної психологічної концепції генези знаково-символічної функції.

Складність її розробки пов'язана, насамперед, із відсутністю єдиної, адекватної теоретико-методологічної бази, що розкриває як характер співвідношення понять «знак» і «символ», виявляє їх тотожності та відмінності, ступінь інтенсивності їхнього взаємозв'язку та взаємозумовленості на різних етапах онтогенезу, так і з відсутністю відповідного методологічного підходу, що враховує не лише специфіку предмета психології, а й сучасний рівень та тенденції розвитку загального наукового пізнання.

Розробка на основі такого методологічного підходу цілісної психологічної концепції генези знаково-символічної функції, що розкриває його сутність, зміст, системну детермінацію, закономірності та механізми, може стати теоретико-методологічною базою для вирішення цілого ряду актуальних практико-значимих проблем: прикладних проблем педагогічної психології, пов'язаних з удосконаленням освітньої практики, реалізацією потенціалу загальної освіти, що розвиває, диференціацією навчання різних категорій учнів; проблем спеціальної психології та педагогіки, детермінованих необхідністю пошуку ефективних шляхів надання дієвої психологічної допомоги особам з обмеженими можливостями в умовах початку інтегрованої освіти; прикладних проблем соціальної психології - проблем адаптації мігрантів, подолання так званого «культурного шоку», наростання напруженості та розвитку екстремістської субкультури, проблем впливу засобів масової інформації як проявів «символічної культури» на розвиток різноманітних форм девіацій та соціальної дезадаптації; проблем психології праці, пов'язаних із професійно-особистісним розвитком фахівців, підготовкою їх до інноваційної професійної діяльності та інших прикладних проблем психологічної науки.

Отож, лише загальнопсихологічні знання про знаковий та символічний аспекти суб'єктивної свідомості забезпечать розробку науково обґрунтованих ідей вирішення актуальних фундаментальних та прикладних завдань психологічної науки.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена недостатнім ступенем розробленості в психології питань закономірностей процесу зародження та еволюції знаково-символічної функції. Такий аналіз, виконаний у рамках психологічного підходу, розробленого з урахуванням вимог сучасного наукового дослідження, не лише дасть змогу знайти вирішення проблеми формування у різних категорій людей умінь та навичок оперування знаково-символічними засобами, а й збагатить загальну психологію новим змістом, розширить її категоріально-понятійний апарат, поглибить знання про сутність, закономірності, фактори та механізми генези знаково-символічної функції яка опосередковує розвиток усіх інших вищих психічних функцій.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Результати проведеного теоретико-системного аналізу наукових здобутків як вітчизняних так і зарубіжних авторів, котрі працюють над визначеною проблематикою дають змогу говорити про те, що в сучасному науковому знанні є незначна кількість підходів, що оперують визначенням самого поняття «знаково-символічна функція», розкривають його феноменологічну сутність та мають чітке уявлення про те, як це утворення формується та розвивається протягом життя людини.

Сучасні наукові уявлення про сутність, зміст, структуру знаково - символічної функції будуються на класичних працях наукової думки XIX - XX ст.: працях філософів і логіків (Ч.У. Морріс, Ч.С. Пірс, У. Еко та ін), культурологів та мистецтвознавців (П.А. Флоренський, М. Фуко та ін), антропологів та етнологів (, К.Л. Стросс, Р. Якобсон та ін), фольклористів та режисерів (В.Е. Мейерхольд, П.П. Пазоліні та ін.).

В рамках психологічної науки проведено фундаментальні дослідження проблем походження та розвитку знаково-символічної функції у зв'язку з розглядом закономірностей психічного розвитку дитини, етапів формування

пізнавальних умінь і здібностей, методів та форм формування знаково-символічної діяльності. У рамках психосеміотичного підходу досліджуються пізнавальна діяльність та психічний розвиток людини, закономірності процесів спілкування.

Відтак, теоретико-системний аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів [3; 5-8; 12; 22;26; 34; 38 та ін.] дає змогу виділити низку актуальних та ще не вирішених проблем, з приводу яких досі не припиняються наукові суперечки та дискусії.

Для нашого дослідження серед таких проблем особливе місце займають проблеми співвідношення понять «знак» та «символ», правомірність використання категорії «психічна функція» для позначення психічної системи опосередкування та оперування знаково-символічними засобами, розробка наукових підстав для пошуку ефективних способів оптимізації процесу формування в осіб різної статі та віку вмінь та навичок оперування знаковими та символічними засобами - способів, адекватних тенденціям саморозвитку знаково-символічної функції як відкритої психологічної системи. Так, у класичних працях вітчизняних та зарубіжних психологів не дається чіткого розрізнення знака та символу. Немає його і в роботах, виконаних у рамках семіотичного психологічного підходу, згідно з яким традиційно символ сприймається як другорядний стосовно знаку, як один із різновидів символів. З одного боку це зумовлено впливом досліджень Ф. Де Соссюра і Ш. Баллі, котрі підкреслюють, що символ неспроможний претендувати на самостійну категорію. З іншого - положення Л.С. Виготського про те, що саме понятійне (знакове) мислення є найвищою формою мислення, надовго визначило дослідження в галузі проблеми оперування знаковими та символічними засобами.

Мета дослідження - аналіз та наукове обґрунтування психологічної концепції генези знаково-символічної функції, що розкриває його системну детермінацію та психологічні механізми в онтогенезі.

Об'єкт дослідження - знаково-символічна функція як системне психічне новоутворення особистості.

Предмет дослідження - сутність, зміст, закономірності, механізми та фактори генези знаково-символічної функції, особливості та специфіка її розвитку на різних етапах онтогенезу.

Основна гіпотеза дослідження розробка цілісної психологічної концепції генези знаково-символічної функції дозволить знайти ефективні способи формування умінь і навичок оперування знаково-символічними засобами в осіб різної статі та віку, що забезпечує вирішення важливих та нагальних фундаментальних та прикладних проблем психологічної науки.

Завдання дослідження :

1. Проаналізувати сучасні теоретико-методологічні концепції дослідження знаково-символічної функції.
2. Обґрунтувати закономірності розвитку знаково-символічної функції, його періоди та стадії, що характеризуються своїми особливостями та обумовлені стимулюючим або блокуючим характером зовнішнього впливу.
3. Розкрити дію синергетичних механізмів самоорганізації та саморозвитку знаково-символічної функції у процесі емпіричного дослідження характеру впливу зовнішніх впливів на формування умінь та навичок оперування знаково-символічними засобами осіб різної статі та віку.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань у дослідженні здійснювався аналіз та систематизація даних, отриманих за допомогою методів теоретичного аналізу (аналіз, синтез, моделювання), емпіричного та експериментального досліджень (спостереження, опитувальні методи, експертне оцінювання, метод поперечних зрізів, тестування, проєктивний та асоціативний методи, семантичний аналіз) та методи математичної статистики.

Експериментальна основа дослідження. Комплексне дослідження здійснювалося на базі загальноосвітньої школи № 19 м. Тернополя. Дослідницьку вибірку склали 240 учнів віком від 7 до 17 років (учні молодшої, середньої та старшої школи).

Теоретична значимість дослідження полягає у збагаченні загальної

психології новими знаннями, у розширенні її категоріально-понятійного апарату, у поглибленні теоретичних наукових відомостей у галузі як фундаментальних, так і прикладних аспектів психологічної науки.

Результати дослідження роблять істотний внесок у розвиток психологічного знання, наповнюючи його зміст відомостями про детермінацію, механізми та закономірності генези знаково-символічної функції, про етапи та періоди її розвитку, про комплексну структуру смислових утворень, що включають не тільки когнітивну та афективну, а й образну складову, про ресурси та потенційні можливості особистості оперувати знаково-символічними засобами, використовувати їх у своїй життєдіяльності, про критерії, показники та рівні сформованості знаково-символічної функції на різних етапах онтогенезу, про технології психологічної допомоги в освоєнні особистістю знакових та символічних систем, про закономірності опосередкування знакового та символічного компонентів психічного розвитку особистості.

Практична значимість дослідження. Результати дослідження можуть бути застосовані для розробки технологій реалізації потенціалу загальної освіти, що розвиває, а також для впровадження освітніх програм вищої професійної освіти, курсів підвищення кваліфікації в рамках дисциплін: «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Спеціальна психологія» тощо.

Отримані дані також можуть бути корисними у міждисциплінарному науковому просторі, оскільки охоплюють проблемне поле багатьох наук (філології, філософії, культурології, психології, педагогіки, антропології).

Структура кваліфікаційного дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, списку літератури, що включає 62 найменування (з них 39 – іноземними мовами). Основний обсяг дослідження складає 59 сторінок ілюстрованого 1 таблицею.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ТА ЇЇ ГЕНЕЗИСУ

1.1. Проблема співвідношення знака та символу у міждисциплінарних дослідженнях 1

Джерелом сучасних наукових уявлень про сутність, зміст, структуру знаково-символічної функції виступають ідеї античних філософів, що будуються на класичних працях наукової думки XIX - XX ст. (Ч.У. Морріс, Ч.С. Пірс, У. Еко, Флоренський, М. Фуко, К.Л. Стросс, Р. Якобсон та ін.). У рамках психологічної науки проведено фундаментальні дослідження проблем походження та розвитку знаково-символічної функції у зв'язку з розглядом закономірностей психічного розвитку дитини, стадій формування пізнавальних умінь і здібностей, методів та форм формування знаково-символічної діяльності, семіотичних аспектів ефективного навчання, знакових та символічних форм опосередкування тощо.

Результати ґрунтовного міждисциплінарного аналізу дали змогу виявити три основні підходи до розгляду питання співвідношення знака та символу.

Перший підхід виходить з ідеї тотожності останніх (Платон, К. Бюллер, Е. Кассіер, Л.С. Виготський, К. Леві-Стросс, Ж. Піаже та ін.). Цей підхід ґрунтується на ідеї про те, що символ, по суті, є різновидом знака, і традиційно сприймається як другорядний стосовно нього. Цю думку підтримували Ф. Де Соссюра і Ш. Баллі, котрі наполягали на тому, що символ неспроможний претендувати на самостійну категорію. А.Ф.Лосев також підтримував дану позицію та зазначав, що символ - це ідейна, образна чи ідейно-образна структура, що містить у собі вказівку на ті чи інші, відмінні від неї предмети, для котрих вона є узагальненим і нерозгорнутим знаком.

Другий підхід засвідчує принципову відмінність знаку та символу (К.Г. Юнг, А.М. Поляков, Є.М. Усмібкіна та ін.). Автори вказують на те, що це абсолютно різні за своїм змістом поняття.

Третій підхід ґрунтується на взаємодоповнюваності знака та символу. В

рамках даної позиції, прийнято розрізняти вживання терміна «знак» у найширшому значенні слова як матеріальний, чуттєво осяжний предмет, що виступає в процесі пізнання та спілкування як представник, або заступник іншого предмета чи явища і використовується для прийому, зберігання, перетворення та передачі інформації про цей замісний предмет або явище, і у вузькому, де знак відрізняється від символу за низкою підстав: суспільно-історичної природи, генетичної фіксованості, «відкритості» систем, характером зв'язку з об'єктом, навмисністю вживання, інформаційному критерію, функцій у спілкуванні, обсягу заміщення, особливостям репрезентації, мірою довільності [3; 12; 22; 28; 3; 34 та ін.]. Так, Шевченко В. І. вважає, що «Символ розкриває зміст знака» [22].

Разом з тим, всі три підходи можна вважати багато в чому умовними, оскільки багато вчених відзначають і схожість, і відмінність знака та символу.

Так, Сиротюк Н. В. дає таке визначення символу: «Символ - ідейна, образна чи ідейно - образна структура, що містить у собі вказівку ті чи інші, відмінні від неї предмети, котрим вона є узагальненням і нерозгорнутим знаком» [19, с.35]. Вже у цьому трактуванні, на нашу думку, криються певні протиріччя. А далі автор зазначає, що «...Символ є розгорнутий знак, але знак теж є нерозгорнутим символом, його зародком...» [19, с.36].

Мороз В. В. [15, с.19], інтерпретуючи це висловлювання, розглядає символ як «різновид знака, гранично узагальненої знаковості». Також автор обговорює іншу цитату зі згаданої роботи «...Символ є та узагальнена смислова міць предмета, яка, розкладаючись у нескінченний ряд, осмислює собою і всю нескінченність приватних предметів, змістом яких вона є, але «символ не просто позначає нескінченну кількість індивідуальностей, але він також є і закон їх виникнення» [19, с.36].

Порівнюючи наведені визначення символу, слід визнати, що він як структура, яка осмислює «нескінченність приватних предметів», є все-таки є нерозгорнутим знаком, але, враховуючи, що символ містить «в собі всі можливі прояви речі і створює перспективу для переходу від узагальнено- смислової

характеристики предмета до його окремих одиниць ... » [12, с.107]), то він є «розгорнутою знаковістю, а відтак індивідуальний знак несе на собі одиничний прояв речі, одне значення і сенс, будучи взятий не сам по собі, а в контексті людської діяльності та спілкування [там само].

Таким чином, як основний параметр розрізнення символу і знака виступають відносини значення і сенсу, закріплених за структурами, що зіставляються. Важливим є і походження, якість значень і смислів - соціокультурне чи суто внутрішньоособистісне, їх поширеність у свідомості суб'єкта вузьку область людської практики чи інтегральний образ світу тощо.

Викладене уявлення про символ є відправною точкою аналізу знаково-символічної функції, що проводиться нами, знання про яку накопичені в дослідженнях різних наук: філософії, культурологи, психосеміотичні, лінгвістиці.

Символ, по суті є суб'єктивно певною спільністю, який вказує на все те одиничне, що входить до нього. Тому, символом є «зовсім не будь-яким чуттєвим уявленням, яке не несе жодних узагальнених елементів, але є образом, що сприймається органами чуттів як одиничний предмет, і водночас таким, що вказує на якусь закономірність, змушує робити висновки, які стосуються загальних положень» [6, с.36].

Важливою властивістю символу є поєднання в ньому відомих схем, представлених у свідомості з предметом, що пізнається, порівняння їх, виділення загальних закономірностей при збереженні індивідуального характеру предмета.

Другою важливою для нашого дослідження властивістю символу є рівноправність всіх його компонентів - образу, його значення та змісту, їхня однакова представленість у його структурі.

Багатозначність смислової інтерпретації символу, рівновагу ідеї та образу породжують у символі нову, неймовірно важливу властивість - взаємозворотність того, що він означає.

Для вирішення питання співвідношення знака і символу важливе значення мають роботи, присвячені спробі їх класифікувати.

Класифікація знаків і символів, що використовується в нашій роботі, включає інтеграцію класифікацій знаків, запропонованої Чарльзом Пірсом і класифікації символів Еріха Фромма

Знаки, за Ч. Пірсом, поділяються на:

1. Іконічні – ізоморфні копії предмета, знак ґрунтований на простому копіюванні. Знаками такого роду є фотографії, креслення, малюнки.
2. Індексальні – ґрунтовані на реально існуючому просторово- тимчасовому зв'язку знака та позначається певними показниками. Такими є медичні симптоми, показання вимірювальних приладів.
3. Символічні – зв'язок знака і символа позначається цілком умовною, ґрунтується на певній угоді, що відома досить широкому колу людей. Знак інтерпретується і позначається лише тоді, коли ця угода відома, оскільки жодного реального зв'язку між ним і символом немає. Це можуть бути цифри чи алфавіт [50, с. 12-13].

У розумінні автора, знак і символ спочатку були досить близькі. Так було, наприклад, зі словесним знаком, за яким стоїть величезний пласт історичного досвіду, що нерозривно пов'язує слово з предметом, що позначається, а літери – зі звуками, що перейшли в літери за ще невідомою нам подібністю.

Подібної точки зору дотримувався і відомий лінгвіст Р.Якобсон, який надавав величезного значення буквеним знакам і вважав, що вони, незважаючи на їх абстрактність або символічність, настільки інформативні, що з них можна досягнути навіть ту мову, звучання якої невідомо, розшифрувати сенс і думку, вкладену в них.

Таким чином, словесний знак є продуктом абстракції деякого чуттєвого досвіду, так само, як і символ, проте пов'язаним з конкретним предметом, а головне (тільки якщо не йдеться про словесні символи – художні твори, молитви, гасла) – начисто позбавленим мотиваційного компонента.

Відповідно до класифікації, запропонованої Е. Фроммом, символи поділяються на:

1. Умовні (конвенційні) символи – які не мають ніякого внутрішнього

зв'язку з позначеним. Єдиною причиною їх виникнення є деяка угода, «укладена» досить великою групою людей. До таких Е. Фромм відносить математичні технічні символи і навіть слова природної мови.

2. Випадкові символи виникають за принципом умовного рефлексу просторово-тимчасової суміжності. Даний тип символів, на відміну від індексальних знаків Ч. Пірса, ґрунтується на випадковому збігу, який не є закономірністю, а тому є суто індивідуальний (на відміну від умовних символів). Як приклад наводиться запах парфумів, що відчувається під час романтичної зустрічі і надалі (якщо емоційний досвід був досить сильний) завжди викликає подібний стан.

3. Універсальні символи – ґрунтуються на внутрішньому зв'язку між символом і символізованим, не випадковим, властивим самому символу, що сприймається всіма людьми однаково, незалежно від укладання ними будь-яких угод. Цей зв'язок, однак, не завжди має однакову «життєвість», тобто здатність викликати уявлення про символізоване (брендові символи, гасла, партійна символіка тощо) [36, с. 12-13]

При цьому сам Е. Фромм відносить до справжніх символів лише дві останні категорії.

Однак внутрішній зв'язок з предметом, що сприймається однаково всіма людьми, може бути притаманний лише досить однозначно трактованому стимулу, такому, як іконічний знак Ч.Пірса, що має зовнішню схожість з предметом. В протилежному випадку необхідно залучати категорію колективного несвідомого, запропоновану К.Г. Юнгом, яка передбачає наявність у всіх людей, незалежно від нації та рівня інтелектуального розвитку, досить широкого поля стимулів, які сприймаються однаково [46]. При цьому залишається не зовсім зрозумілий механізм виникнення таких єдиних уявлень та їх передачі, який – якщо не вдаватися до моделей «генетичної пам'яті» – є, безсумнівно, культурним, отже, у певному сенсі конвенційним.

Для нас же основною відмінністю в поняттях знака і символу, що перетинаються в низці точок, як було показано вище, є жорсткість зв'язку з

предметною реальністю, що важко піддається змінам і спирається на широке смислове поле, що допускає множинне тлумачення, і пошук нестандартних, але внутрішньо логічних зв'язків.

Як пише Яценко Т. С. [23], знак і символ відрізняються ще й ступенем узагальненості. На думку авторки, таке розуміння відмінностей знака та символу дуже поширене у сучасній семіотиці. До цієї точки зору близька концепція символічних форм Е. Кассіра, істотною перевагою якої є аналіз відносин різних рівнів прояву символу в людській психіці [30].

Згаданий підхід, позначений Е. Кассіром як «філософія символічних форм», є нині однією з найвпливовіших філософських концепцій символу, сплеск інтересу до якої припав на кінець 80-х і 90-х рр. н. ХХ століття. Так, світ суцього (предметний світ), на думку автора, знаходить своє втілення «за рахунок об'єктивуючої діяльності людського духу, постає як корелят свідомості у вигляді феноменів культури [30, с.22]. «...Культура, що починається з найпростіших актів сприйняття, у тому, щоб наділяти значеннями природний світ, тобто перетворювати предмети на значення. Відтак природна дійсність швидше розуміється як культурна дійсність ... »[там само, с.22]. «...таким чином, філософію символічних форм можна трактувати як вчення про основні структури духу, що продукують різні види культурної реальності...» [там само, с.23]. Якщо прийняти положення про те, що мова належить до феноменів культури, то опосередкування всіх психічних процесів - сприйняття, мислення, уява здійснюється за допомогою мовних засобів. А це твердження є основоположним у культурно-історичній психології Л.С. Виготського.

Основними категоріями філософії символічних форм (в інтерпретації Е. Касіра) є функціональне поняття, символічне поняття, символ та символічна форма.

Функціональне поняття. Основу мислення становить здатність свідомості встановлювати відносини між чуттєвими даними відповідно до певних закономірностей. Диференціація цих закономірностей свідомістю вимагає їх порівняння з деяким однозначним правилом, що є незмінним при всій

різноманітності окремих змістів свідомості. Таким чином, в основі всіх актів розрізнення лежать «чисті апіорні поняття, що становлять фундамент здатності до створення чуттєвих уявлень, і, зрештою - ідей різного ступеня абстрактності. Функціоналізм апіорних понять полягає у способі утворення відповідності між елементами за певними правилами, що дозволяє виділити їх з багатьох інших предметів. Ці логічні відповідності є необхідною умовою і справжньою сутністю поняття предмета» [30, с.26].

При цьому основними характеристиками функціонального поняття є:

а) необхідність його існування щодо будь-якого абстрагування;

б) функціональне поняття поєднує елементи не лише за змістовною подібністю, а й за рахунок підпорядкування їх деякій логічній закономірності. Основною особливістю пізнавальних процесів тоді стає їхня влада над предметом: «...предмет не керує пізнанням, а сам формується у його процесі...» [30, с. 27]. Принципово так само побудовані і природничі поняття, які завдяки своїй здатності до уявного встановлення конструктивних зв'язків стають інструментами дослідження дійсності. Підсумовуючи, можна говорити, що функціональне поняття не відображає дійсність, а перетворює її, заміщуючи чуттєве різноманіття іншим, що відповідає певним теоретичним умовам.

Символічне поняття має ширший діапазон дії. На відміну від функціонального поняття, символічне охоплює як логічне мислення, так і сприйняття, уявлення, спогад, фантазію тощо, тобто поширюється попри всі галузі духовної діяльності і може бути основним у розуміння культури [30, с.27]. Перетворення чуттєвих вражень у сприйняття через символічне поняття відбувається завдяки впорядкуванню вражень відповідно до форм споглядання - простору, часу та числа та організації відповідно до категорій розуму - кількості, якості, відношення, модальності. Характерна властивість символічного поняття - перетворення чуттєвих даних на символи, отже, символічне поняття спочатку має творчу, а чи не відображаючу функцію. Таким чином, символічне поняття лежить в основі будь-якої інтелектуальної діяльності (розуміється філософськи широко як усі психічні процеси, пов'язані з переробкою інформації) і є базисом,

що забезпечує єдність усіх символічних форм.

Символ – основний вид об'єктивації символічного поняття чи символічної функції. Символ виступає у формі єдності сенсу та чуттєвості, що виражається через жест, звук, письмовий знак, художній образ тощо, тобто через знак.

Відтак Е.Кассіер не проводить чіткої межі між поняттями символу та знака, часто використовуючи їх як синоніми.

Але, на його думку, основними властивостями символу є наступні ознаки:

1. У символі потік свідомості переривається і фіксує певний зміст, якому надається значення. Надання значення – не проста фіксація («означення») готового сенсу, а й процес його створення. Тому символ постає і процесом психічної діяльності, і її результатом. Можна сказати, що символ за такого підходу стає одиницею зберігання досвіду людини.

2. У символі об'єднані ідеальний зміст свідомості та її зовнішній матеріальний, чуттєво сприйнятий субстрат – знак, «принципово наднаглядний зміст, що виявляється у наочній формі» [30, с.31].

3. У символі чуттєва одиничність, не перестаючи бути такою, представляє свідомість як загальне.

Таким чином, символ має суб'єктивно (внутрішній досвід) – об'єктивний (знак, наприклад, слово та закріплене за ним у культурне значення) характер.

Символічна форма - міф, мова, наука, мистецтво, релігія, техніка, право, історія та економіка. Усі ці форми утворюють союз, але з субстанціональний, а функціональний – підпорядкований структурним принципам творчої діяльності людської свідомості.

Отож, аналіз концепції Е. Кассієра з позицій психології показує, що термін «функціональне поняття» можна привести у відповідність до «справжнього поняття» Л.С. Виготського [3, с.5], в основі якого також лежить абстрактний і логічний зв'язок, вирішальна роль якого належить слову.

Найважливішим для психології є така властивість символічного поняття, як організація чуттєвих вражень відповідно до розумової категорії модальності. Можливість розчленування образу за чуттєвими модальностями є однією з

базисних для подальшого розвитку абстракції. В протилежному випадку образ залишається конгломератом чуттєвих вражень, зчеплених воєдино з допомогою одночасності їх сприйняття. Узагальнення таких конгломератів можливе лише за законами асоціації - за подібністю/контрастом, просторовим або тимчасовим суміжністю тощо.

1

Також важливою є і загальна особливість функціонального та символічного понять - об'єднання елементів за логічною закономірністю, а не змістовною подібністю.

Співвіднесення окремих символічних форм із реалізацією основних функцій свідомості цікаве виділенням таких функцій. Очевидно, що функції уявлення, значення та виразу можна привести у відповідність до компонентів свідомості - чуттєва тканина, значення та особистісний сенс. У психології діяльності перелічені компоненти свідомості розглядалися як структурні, а філософії символічних форм - функціональні, отже, ці напрями можна трактувати як методологічно взаємодоповнюючі.

Важливим для нашого дослідження є те, що в концепції символу подолано нерозрізнення абстрактного, що має лише умовний зв'язок із знаком (знака-символу, за Ч.С.Пірсом) і символу; сформульовано уявлення про символ як форму відображення і перетворення реальності, форму буття особистості [168, с.97].

Серед сучасних філософських концепцій знака та символу можна виділити теорію, запропоновану Сиротюк Н. В. [19].

Спробуємо коротко охарактеризувати створену нею систему поглядів на проблему символу.

Перше твердження стосується того, що надзвичайно важливо виділити символ як самостійну і позазнакову категорію, яку можна зрозуміти. При цьому можна виділити дві категорії знаків: власне знаки та символи як деякі знакоподібні утворення. Знак завжди знаходиться на рівні дуалізмів «знак-позначення», «суб'єкт-об'єкт». Символ ж може використовувати ті ж матеріальні побудови, що й знак (слова) або матеріально організовані ситуації (жест,

малюнок, звук), які абстрактно трактуються як носії інформації. Однак символи мисляться авторами як репрезентації не предметів та подій, а свідомих посилок та результатів свідомості.

Друге твердження – сучасне наукове знання, що все більше і більше уніфікує картину світу за одноплщинною системою дихотомій, таких як «природа-культура», «вираз-зміст», «людина-довкілля» тощо та відтворює, методологічну помилку – антропоморфності, антропоцентризму наукових концепцій, зокрема ідеї споріднення психіки та свідомості на новому рівні.

Відтак, авторка вважає, що «символ є річ» [19, с. 125]. Зважаючи на таке такий підхід вона пропонує план аналізу символів:

1. Виокремлення у тексті фізичних образів: факти, події, предмети (зокрема і числа), кольори, конструкції, ландшафти, ситуації тощо.
2. Ці образи, що виступають як фізично певні елементи текстів, співвідносяться з типовими нефізичними станами.
3. У інтерпретації ці типові стани, зазвичай, є негативними психічними станами, яким приписується універсальна значимість.

При цьому, паралельно із цим планом аналізу існує й інший, який доповнює його:

4. Фізичні образи (1) мають деяку загальну значимість, що виходить за рамки значущості не тільки даного тексту або групи текстів, але і даної культури.
5. Цим образам може бути приписано значення, що виходить за межі психічних станів – може йтися про стани «людей», «природи» (тобто великих систем), що зводить психізм даних станів до метафори.
6. Негативний характер цих станів втрачає свою однозначність, перетворюється на «недостатність», «незавершеність», «недосконалість».

План аналізу символічних явищ було означено як «символологія».

Так, символ як речовий факт може бути натурно зображений та не потребує, на відміну від інших психічних об'єктів денатуралізації [19, с.144].

Таким чином, можна констатувати, що символ авторами розуміється як та сама «одиниця» у термінах Л.С. Виготського, що має лежати в основі аналізу

явищ свідомості.

Психологічний аспект символу пов'язаний з ідеєю когнітивного рівня, тобто у нормальній ситуації, на думку авторки, індивід, що спостерігає:

- 1) не може розглядати або сприймати щось як символ, що має особливе значення, тобто що відноситься до його власних ментальних станів;
- 2) неспроможний зрозуміти, що це значення породжується його власними ментальними станами;

Таким чином, психологічний сенс символу повинен бути інтерпретований зовнішнім спостерігачем амбівалентно.

Таким чином, у класичних працях вітчизняних та зарубіжних психологів не дається чіткого розрізнення знака та символу. Немає його і в роботах, виконаних у рамках семіотичного психологічного підходу, згідно з яким традиційно символ сприймається як другорядний стосовно знаку, як один із різновидів символів. Тим часом, міждисциплінарний аналіз проблеми співвідношення знака та символу дає змогу дійти висновку про те, що без їх розрізнення неможливо робити висновки про закономірності походження та еволюції вищих психічних функцій, оскільки неможливо говорити про складні взаємини їх у багатоаспектних та багаторівневих психічних новоутвореннях.

1.2. Психологічні передумови формування знаково-символічних форм та утворень

Детальний аналіз наукових праць, котрі присвячені дослідженню вивченню знакових та символічних форм та утворень засвідчив наступні найголовніші положення:

1. Усі символічні форми генеруються свідомістю і є способами об'єктивації духу, завдяки яким індивідуальне набуває загального значення; є «культурні матриці», що реалізують специфічні види інтерсуб'єктивного значення. Кожна із символічних форм – особливий напрямок реалізації будь-якої символічної функції, тому, з погляду Е. Кассіра, неможливо побудувати ієрархію символічних форм чи звести всі форми будь-якої однієї [30].

2. Кожна з символічних форм є особливою формою світорозуміння. Оскільки світорозуміння та стабілізація уявлень про світ у рамках окремих символічних форм нерозривно пов'язані, можна говорити про їх структуруючу функцію.

3. Кожна із символічних форм є посередником між суб'єктом та світом, а їх сукупність створює специфічну дійсність людини, особливий світ її буття [27, с. 32].

З погляду методології дослідження символічних утворень важливим є питання принципів історичного та типологічного аналізу. Обидва можуть бути засновані на розгляді відношення символічної форми до: а) суб'єкта, б) об'єкта, в) символу.

Типологічному аналізу, що відображає підхід з позицій суб'єкта, передуює виділення основних функцій свідомості – вираження, уявлення, значення [27, с.33]. Будь-яка символічна форма переважно виражає одну з цих функцій. Так, мистецтво та міф, насамперед, пов'язані з виразом, і частково – з уявленням, мова здійснює функцію уявлення, а наука – значення; а функція уявлення властива науковим поняттям тому, що є «уявними образами» дійсності.

Символ як поняття завжди стосувався двох сфер людської діяльності: мистецтвознавства та теорії пізнання. Але при цьому не можна сказати, що вони перебувають у помітному протиріччі – творча рефлексія художника належить до одного з видів пізнання світу.

Один із напрямів мистецтва та літературної творчості кінця 19-го і початку 20 століття іменував себе символізмом, але вкладав дуже обмежений зміст у поняття символу: містичне відображення потойбічного світу в кожному явищі та предметі світу суцього.

Як пише історик символізму Авріл Пайман, мислителям, які відчували тонкість шару традицій гуманістичного Просвітництва, видалося необхідним зосередити шукання поза межами світу «чистого розуму» [15, с.5] і зробити це дало можливість мистецтву. Тут навіть «невимовне», ідеально розрахована пауза могли бути значущими, але оскільки мистецтво неминуче суб'єктивне і навмисно

уникає невизначеності, воно дає змогу вийти за межі миттєвої достовірності, не пояснити, але підказати, заронити передчуття» [там само].

Однією із символічних форм є міф. Наведемо декілька тез, які описують це положення:

- 1) тотожність логічного та алогічного в міфі, вимагає виділення в цій тотожності моменту самосвідомості;
- 2) трактування міфу як логічної функції правильне, а метод аналізу можна охарактеризувати як трансцедентально-дедуктивний;
- 3) проте діалектичність цього методу сумнівна - побудова діалектики символічних форм йде всупереч попередньому аналізу, а переходи від міфу до релігії та від релігії мистецтва не можна вважати діалектичними. Коли міф мислиться як смислова структура, релігія вимагає свого здійснення; мистецтво дає синтез у смисловій, але не речовій сфері [35, с.25] .

З наведеного судження видно, що найважливішими моментами символічних утворень виступають їх зв'язки із смисловою сферою особистості та її самосвідомістю.

Взаємини символу і міфу є складними - з одного боку, художній символ пов'язаний із зображуванним предметним світом лише стосовно сенсу, тоді як міф має субстанційний зв'язок із зображуванним, з іншого боку - релігійний символ, володіючи всіма властивостями символу загалом, є ще й міфом [39, с. 36], оскільки є зв'язок, наприклад, ікони та зображеної на ній святої речовини.

Міф, будучи особливого роду символом, зберігає всі його риси та властивості, проте має й особливості, пов'язані з його роллю «спеціальної сфери, в яку занурюються абстрактні поняття, щоб перетворитися на живі речі живого сприйняття» [41, с.76]:

- 1) міф - не вигадка чи фантастичний вигадка, але необхідна категорія свідомості та буття;
- 2) в той же час, міф не є «ідеальним буттям», але відчувається і трансформується як дійсна реальність;
- 3) міф не є науковою (у тому числі, примітивно-науковою) побудовою, а

живим суб'єкт-об'єктним утворенням, що містить власну, позанаукову структуру та закономірності;

4) міф не метафізична побудова, а реальність, речовинно і чуттєвотворна, водночас відчужена від звичайного перебігу явищ, і, залежно від ступеня відчуженості, має різний ступінь ієрархізованості; ²

5) міф - символ, але ніяк схема чи алегорія. Однак, розглядаючи ці семіотичні форми як похідні від редукції символу, можна стверджувати, що міф може містити схематичні, метафоричні, алегоричні шари;

6) міф не є літературним (у широкому значенні поетичним) твором, його відчуженість від реальності - зведення абстрактних та ізольованих категорій до інтуїтивно-інстинктивної форми, примітивно-біологічно, чуттєво взаємовідносну з людиною, поєднує їх у нерозривне ціле.

Ґрунтуючись цих тезах, пропонується розглядати міф як особистісну форму, спосіб буття особистості.

Розглядаючи міф з цієї позиції, особливо з огляду на тези 3,4 - міф як живе суб'єкт-об'єктне утворення, відчужене від звичайного перебігу подій, приходимо до висновку про схожість міфу та гумористичного висловлювання. Це узгоджується з іншими поглядами на символ та міф, висловленими К. Леві-Стросом [47] у порівняльному аналізі міфосимволічних структур первісних культур та психоаналітичного розуміння міфу як особливої реальності власного досвіду, з якою працює психотерапевт [23].

Все психічне життя людини, яка страждає на невроз, весь зовнішній досвід структуруються деякою домінуючою структурою. Закони утворення таких емоційних структур не визначаються їх змістом, контекстом чи моментом виникнення [47, с.211-212]. Алгоритми їх побудови є універсальними для даного суб'єкта. При цьому різниця між патологією та нормою полягає саме у домінуванні єдиного способу інтерпретації та емоційного проживання невротиком подій його реального життя. Невротичний спосіб інтерпретації також передбачає негативні переживання, оскільки через єдність інтерпретаційної структури кількість ситуацій, які відповідають критеріям

безпечних/корисних особистості, різко знижено. Також наявність єдиної та єдиної схеми переробки та зберігання зовнішнього досвіду може вести до висновку про двоїстість її природи: у ній присутній як еталон позитивного результату, так і еталон негативного. Еталоном негативного результату ситуації є повне або часткове відтворення первинної ситуації, що травмує. Однак сама її травматичність є результатом інтерпретації її як небезпечної. Винятком не є навіть ситуації прямої загрози життю, що мають місце під час військових дій, оскільки інтерпретація загрози життю як психотравмуючої ситуації відбувається за участю імпліцитно присутнього в психіці інстинкту самозбереження. У разі ослаблення цього інстинкту ситуація загрози життю не розглядається як травмуюча, що спостерігається при деяких психічних захворюваннях. Тому можна припустити, що деякі компоненти інтерпретаційних схем і в нормі існують ще до настання первинної психічної травми, як продукт особистісного та соціального розвитку суб'єкта, і їх можна розглядати як готовність до сприйняття подібної психотравмуючої ситуації та певної реакції на неї. Таким чином, існує пре-готовність до формування неврозу, а первинна травма сприймається суб'єктом як живий міф, у здійсненні якого він бере участь [там само, с. 210].

Такий спосіб пояснення невротичних розладів притаманний різним школам психоаналізу, особливо класичним поглядам З. Фрейда, який вважав, що корінь неврозу лежить у конфлікті прагнення задоволення і соціальних заборон, трансльованих батьками [21, с. 38]. Ця модель була значно доповнена К.Г. Юнгом, який стверджував, що крім індивідуального, що визначається цими двома сторонами несвідомого, існує колективне несвідоме, засноване на образах, спільних для різних людей та соціумів. Колективне несвідоме, на думку Юнга, розташоване в «глибшому», а тому менш доступному шарі психіки [46, с. 201].

Цікаво, що поняття пре-готовності до формування певного образу предмета або цілої ситуації, відноситься не тільки до аналізу міфів або психотерапії, але до психології загалом.

Так, вперше про наявність деяких схем перед сприйняттям предмета та

формуванням його образу говорив Епікур, у сучасній психології це становище активно розробляється в теорії діяльності, що тісно пов'язаний з уявленнями про акцептора дії теорії функціональних систем [60].

Таким чином, якщо стати на позицію К. Леві-Строса, не виникає сумнівів у тотожності сукупності інтерпретаційних структур, що є у кожної людини (домінування однієї з них у невротика не означає відсутності інших) і категорії несвідомого. Отже, термін несвідоме позначає символічну функцію, що проявляється у всіх людей за одними і тими ж законами. На цій підставі автор чітко розмежовує категорії підсвідомого та несвідомого. Підсвідомість розуміється ним як один із видів пам'яті, що зберігає уламки спогадів і образів, які винурюють у ситуаціях, пов'язаних за своїм змістом чи змістом із ситуаціями виникнення цих спогадів. Несвідоме - позбавлено образного змісту, є інструментом приведення зовнішньої інформації, що надходить, у відповідність до власних законів символічної функції.

Все вищевикладене - спорідненість символу і міфу, функціональний характер несвідомого, формування невротичних переживань як спотворення «міфу життя» підводить нас до короткого аналізу сучасних уявлень про форми існування міфу та можливості його дослідження.

Коваленко С. В., аналізуючи художній текст як джерело символів пише, що відносини тексту та архетипічного, міфологічного, символічного модусів подвійне - з одного боку, вони виступають у пасивній ролі джерел, які вказують на присутність у них цих модусів, з іншого - в активній ролі, коли текст «розігрує» міф і символ, відкриваючи йому шлях із глибин несвідомого до свідомості [11, с.106]. «Самодостатність мови, пише далі автор, роблять зайвим питання про сенс і цілі реконструкції мовних елементів, оскільки остання сама себе ставить у центральне становище у світі «всього», що в ньому є» [11, с.107].

Однак у цьому «світі мови» виділяються дві сфери - «надмовна» (ідеально-духовна) і «підмовна» (матеріально-речова), але саме мова може їх об'єднати, і у цьому полягає її символічна функція. Це зумовлено походженням і речей, і ідей з потреб і умінь людини, з установки на організацію світу, в якому вона живе, вирощування того початку, яке називається культурою. При цьому автор

зазначає, що світ ідей є первинним, стосовно речового світу, що має явну історичну заданість, у тому сенсі, що на певному періоді історії людина зовсім не користувалася речами.

Коновал В. писав, що інтерес до вивчення мови легко пояснити, оскільки вона є найкоротшим шляхом до механізмів мислення, більше того, у вивчення пізнавальних процесів можна ввести методи «аналогічні» сучасним природничим наукам, що дозволить внести в експеримент кількісний вимір [12, с.110].

Підсумовуючи історію розвитку лінгвістичної думки, Коваленко С. В. приходить до поділу поглядів на мову як на жорстку структуру, яка якимось «безумовним» чином пов'язує знак і символ [11, с.40] .

Для визначення своєї позиції з цієї проблеми автор наводить такі характеристики мови, яка: а) має властивість комунікації, б) може згортати, зберігати та відтворювати інформацію [11, с.47].

Як вказував Дмитренко Л. Г., обговорюючи значення слова, можна було б годинами говорити про дієслова «дивлюся», «відчуваю» тощо, що описують індивідуальний досвід [7, с.37], але завжди необхідно поцікавитися – як ми навчилися вживати ці слова. Зробивши це, дослідник, з одного боку, подолає низку нерозуміння, з іншого – отримає «первісну мову», в якій функціонує це слово. При навчанні надзвичайно важливо використовувати експресивні жести та виразну міміку, слово розуміється як заміник виразу обличчя або жесту [18]. Адже що робить слово вигуком схвалення – не форма слова, а та лінгвістична гра, у якій це слово бере участь. Мова є невід'ємною частиною багатьох форм діяльності – розмови, листів, поїздки в автобусі, зустрічей з людьми тощо. Тому слід зосередитися не так на словах «дивлюся, відчуваю, гарний, хороший», але у випадках їх вживання. Слова, які стосуються естетичного судження, грають складну і специфічну роль культурі кожного історичного періоду, тому щоб пояснити їх значення необхідно дати опис всієї культури.

Так, наприклад, аж до кінця 16 ст., категорія подібності грала конструктивну роль у знанні в рамках західної культури: визначала інтерпретацію текстів, організовувала гру символів, уможлиблюючи пізнання речей. Отже, світ замикався у собі: земля повторювала небо, обличчя відображалось у зірках тощо.

Якщо раніше (до 17 ст) питання стояло так: «Як дізнатися, що знак вказує

на те, що він означає?», то пізніше воно формулювалося так: як знак може бути пов'язаний з тим, що він означає. Класична епоха відповідає на це питання аналізом уявлення, тоді як сучасна думка - аналізом сенсу і значення [37, с.64]. Проте цим причетність мови та світу виявляється зруйнованою, оскільки мову виявляється лише випадком «уявлення» (людей класичної епохи) чи «значення» (сучасної людини).

Далі Дмитренко Л. Г. запитує: чи знаємо ми напевно, що означає слово культура? Чи має вона лише естетично-інтелектуальний образ і споріднена з поняттям освіченості. Однак, на думку автора, якщо розуміти під культурою лише освіченість, то зникає етичний чинник, найважливіший розуміння останньої [7].

Аналізуючи сучасні масові комунікації, Калмикова Л.О. звертається до праць Ю. Хабермаса, який вважав, що суспільство, інтегроване не ринком, а асоціаціями, стає одночасно політичним і вільним від панування порядку: це свого роду нова історична модель, призначена для завершення епохи Модерну [18, с. 99].

Аналізуючи роботи постструктуралістів (Ж. Лакана, Р. Барта), авторка пише, що вони виступали проти одного, загального культурного коду, відмовившись від пошуку єдиних структурних підстав особистості, та зрештою їх ідеї знайшли втілення у Інтернет-культурі ігор на ідентичність, стали важливою ланкою вибудовування полікультурного діалогу у суспільстві.

Розглядаючи роботи Р. Барта, Калмикова Л.О. показує, що ним вперше були розкриті процеси перетворення символу-образу, який стає універсальною мовою цілісного світогляду та піддається розпізнаванню в різних семіотичних системах [18, с.105]. Символ у цьому випадку привносить у сферу розуму те, що традиційно належало до «емоцій», «інтуїції». Таким чином, міф-символ є семіологічною системою, в якій проглядається співвідношення означення і знака.

Розкриваючи суть рекламних образів, Оганесян С. В. також звертається до праць Р. Барта [9, с.20], який вважав, що знак є асоціацією, що одночасно позначає як змістовну так і формальну сторону предмета чи явища і як приклад наводиться букет троянд як знак кохання.

У рекламних повідомленнях буквально значення, на думку Оганесян С. В.,

таким чином виступає не більше ніж прикриття супутніх, немов «побічних», позначених смислів – наприклад, «сексуальність» у рекламі «надійного та якісного автомобіля» [9, с.22]. Таким чином, процес функціонування рекламного знака передбачає виявлення предмета, що стоїть за ним, і його сенсу - створення знакової ситуації. Без такого розпізнавання сам знак втратить сенс і припинить існування.

Реклама, з погляду автора, дозволяє по-новому подивитись на типи комунікації "Я-Я" (ззовні виходить лише невелика частина інформації, що слугує збудником зростання інформації всередині свідомості комуніканта) і "Я-Він" (інформація надходить ззовні у вигляді закінченого тексту). Прикладом повідомлень другого типу Оганесян С. В., вважає надмірні інформаційно та практично позбавлені коннотативних значень пропагандистські повідомлення, тоді як комунікація «Я-Я» представлена багатою історією – від фольклору, до середньовічної літератури, яка спонукала людину до самопізнання (в т.ч. християнські тексти), до сучасних рекламних слоганів, що викликає архетипічну символічну реакцію [9, с.2].

Функцією реклами (особливо – пострадянському просторі) автор вважає встановлення відповідності знаків один одному, формування стилістичної єдності середовища, фіксація її особливостей у свідомості споживача через формування стійкого поля асоціацій. Таким «текстовою», власне, поведінка стає у перехідні епохи розвитку суспільства, потребують додаткового означення тих сторін дійсності, які у ситуації нерівномірного розвитку суспільства не всіма його членами сприймаються однаково.

Reich К.Н. визначав особистість як родовище значень, що дають початок культурним смислам. Відтак, основне завдання філософії автору бачилося у виробленні методів аналізу людської суб'єктивності як творчого початку світу культури [52, с. 407]. Початковою умовою людського досвіду автор вважає його мовний характер, адже сприйняття, уява, бажання «промовляються», а отже, культурна творчість завжди є символічною. Символ, на думку автора, – будь-яка структура значень, де одне значення – первинне, буквальне, з допомогою «додавань» позначає інший, опосередкований, алегоричний сенс, який можна зрозуміти лише у вигляді першого сенсу. Відтак, мова, насамперед володіє символічною функцією [52, с.411].

Висновки до розділу 1.

1. У символі та символічних структурах фіксується досвід як окремої людини, так і деякої спільності, колективу (міф). Внаслідок цього символ глибоко проникає у всі психічні процеси - від сприйняття (на рівні предметного образу-уявлення) до особистості, формою буття якої є міф (у широкому значенні слова).

2. Символічні структури входять у психіку людини пізніше, ніж знакові, оскільки накопичення та організація досвіду вимагають освоєння правил таких утворень, які стосуються суто людської, соціальної за походженням реальності. Отже, освоєння правил конструювання символу пов'язане із загальним процесом інтеріоризації соціальних функцій.

3. Символічні структури ієрархічно пов'язані, мають динамічний характер та залежить від структури діяльності суб'єкта – його мотиву, мети, завдання. Наприклад, такий одиничний, предметний символ як образ-подання металевого кільця може набувати сенсу «обручки» - і включати в себе міф, пов'язаний з усією сукупністю сімейних взаємин, кільця від парашута - що включає в себе уявлення деякої обмеженої в часі ситуації, і простий механічної деталі, наприклад автомобільної. Однак предметний образ-подання покладається як далі неподільна символічна одиниця. Розчленування образу-уявлення на елементи - образний, когнітивний, емоційно-смісловий, призводить до втрати «властивостей цілого як такого» [56, с. 164]. Зважаючи на це, пряме вивчення символу як інтрапсихічного, недоступного неможливе. Тому символ може вивчатися опосередковано, у тих діяльності, за тими ефектами, виникнення яких потребує наявності інтеграційних структур зберігання досвіду.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПЦІЯ ГЕНЕЗИ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ

2.1. Механізми розвитку знаково-символічних процесів в онтогенезі

Результати теоретичного аналізу дають змогу говорити, що знаково-символічна функція опосередковує розвиток всіх вищих психічних функцій, а відтак визначає когнітивний розвиток особистості.

Термін «когнітивний» (від латів. *cognitio* - знання, пізнання) у зв'язку з поняттям «розвиток» не отримав широкого розповсюдження у вітчизняній

психологічній літературі, але широко використовується в роботах зарубіжних авторів.

Так, Reich К.Н. визначає когнітивний розвиток як «Розумове зростання людини від дитинства до дорослості»; «Зміна інтелектуальних здібностей та знань про світ у міру розвитку дитини» [52, с. 17] ³

У монографії С.Міллера "Психологія розвитку: методи дослідження" когнітивний розвиток зовсім не визначається. Не дає виразного визначення поняття, що розглядається, і відомий фахівець з когнітивної психології Р.Солсо, він лише зазначає, що «з точки зору розвитку, мислення дорослої людини – це складний результат його довгого зростання, що починається з самого моменту народження» [60]. Когнітивний розвиток індивіда також розглядається як розвиток його пізнавальної сфери. Воно складається з двох процесів: виникнення у пізнавальній сфері дитини психічних новоутворень та їх удосконалення.

Отже, когнітивний розвиток в узагальненому вигляді можна визначити як процес виникнення нових когнітивних структур у психіці дитини та подальше їх удосконалення за рахунок зміни атрибутивних властивостей.

Когнітивний розвиток часто аналізується як розвиток окремих пізнавальних процесів, серед яких провідним є мислення [1; 5; 8; 13; 25; 27; 31; 38; 42 та ін.]. Об'єктом аналізу когнітивного розвитку можуть бути також пізнавальні можливості. Когнітивні здібності – такі властивості людини, які є умовою успішного здійснення окремих етапів когнітивного процесу як процесу оперування знаннями.

Спектр структурних та атрибутивних перебудов, що становлять суть когнітивного розвитку, досить великий. Автори концентруються на якихось конкретних проявах, виходячи з розроблюваних ними концептуальних моделей розвитку.

Найбільш впливовими у світовій психології є школи генетичної психології Ж. Піаже та культурно-історичної психології Л. С. Виготського, котрі розробляли онтогенетичну лінію когнітивного розвитку. З погляду Ж.Піаже, його детермінантами були логіко-математичні структури, що іманентно притаманні суб'єкту, і поступово розгортаються в інтелекті в міру його

дозрівання. Л.С.Виготський як детермінанту когнітивного розвитку виділяв культурне опосередкування мовою [3; 51].

Отже, Ж.Піаже виходить з того, що програма когнітивного розвитку закладена в генотипі індивіда, у вроджених неврологічних структурах, Л.С.Виготський стверджує, що породжуючим джерелом когнітивного розвитку виступає культура як сукупність історично вироблених знарядь праці, систем знаків та інших діяльності.

На аналізі культурних засобів психічного розвитку зосередив свою увагу М. Коул, який запропонував т.з. теорію артефактів. Під артефактом автор розуміє будь-який культурний пристрій, що дає змогу людині досягати своїх прагматичних цілей. Арсенал артефактів, які визначають параметри когнітивного розвитку, досить широкий [60].

Напрямок досліджень, розроблюваний А.Н.Перре-Клермо, з'ясовує роль соціальних взаємодій у генезі когнітивних структур. На думку автора, не впливаючи принципово на динаміку змін останніх, соціокогнітивні дії сприяють переведенню індивідуальних схем дії із зони найближчого розвитку на актуальну його зону [60].

Теорія П.Я.Гальперіна підходить до когнітивного розвитку як штучного процесу. Автор розробив теорію та технологію проектування когнітивного розвитку, що виражається у вдосконаленні атрибутивних властивостей когнітивних структур.

В.В.Давидовим розроблено концепцію цілеспрямованого формування такого типу мислення, який в умовах традиційного навчання не набуває повноцінного розвитку. Автор будує свою концепцію на уявленні про існування в культурному оточенні особливого способу ставлення до дійсності, названого теоретичним. Цей спосіб виділений і вивчений в діалектичній логіці як загальний спосіб пізнання складних системних об'єктів, що розвиваються. Якщо такі об'єкти не становлять змісту мислення у побуті, при заняттях фізичним працею й у традиційному навчанні, такий спосіб мислення виявляється не затребуваним і, отже, і розвивається в більшості дітей і дорослих. Дана теорія розглядає когнітивний розвиток як наслідок навчання, тобто як штучний процес. Тому її

слід зарахувати до теорій проектування когнітивного розвитку.

Когнітивний розвиток поділяється на два: види: актуальний розвиток та зону найближчого розвитку (Л.С.Виготський). Перший характеризується сформованими когнітивними структурами, які дають змогу дитині самостійно виконувати дії та вирішувати завдання певного рівня труднощів. Актуальний когнітивний розвиток становлять інтеріоризовані симультанні форми когнітивної дії. Зону найближчого розвитку відрізняють когнітивні структури, що формуються та дозволяють дитині виконувати дії і вирішувати завдання певного рівня труднощі за допомогою дорослого, у співпраці з ним [3].

Когнітивний розвиток об'єктивується у різних його показниках. Так, найбільш узагальнений список включає наступний перелік: узагальнене перенесення засвоєних знань на новий матеріал за власною ініціативою, застосування розумових операцій в нових умовах; розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння, класифікація; якості розуму: самостійність, глибина, критичність, гнучкість, вікова динамічність [8]; навчання як сприйнятливості до навчання; «узагальнення з місця» як виділення принципу, закономірності без перебору конкретних варіантів, децентрація розумової діяльності; інтелектуальна ініціатива як пошук нового поза необхідного; оборотність інтелектуальних операцій; внутрішній план дії [13].

Як видно з короткого огляду, когнітивний розвиток досліджується в різних його проявах і сутнісних характеристиках. Слід виділити низку експериментально-психологічних підходів, що сформувалися в рамках теорії діяльності, і які розробляють переважно вітчизняні психологи.

Розвиток усіх психологічних когнітивних структур підпорядкований загальним універсальним законам. Одним із провідних принципів щодо механізмів когнітивного розвитку є ортогенетичний принцип, згідно з яким останній завжди супроводжується процесами диференціації, інтеграції та ієрархічної організації. Необхідність застосування цього принципу щодо механізмів організації когнітивно-репрезентативних і особистісно-репрезентативних структур суб'єкта нині стає дедалі очевидним [19].

Систематичні фактичні дані, що розкривають підпорядкованість ходу психічного розвитку закону руху від загального до одиничного та принципу диференціації, висловлювалися багатьма авторами.

Так, наприклад, в основу психофізіологічної теорії розумового розвитку покладено принципи диференціації та інтеграції [44]. Єспираючись на гіпотезу Г. Спенсера, згідно з якою розумовий розвиток кожної людини є окремим випадком процесів розвитку і у зв'язку з цим воно має протікати відповідно до його загальних універсальних законів, прихильники даної теорії розглядають закономірності етапів розчленування та відокремлення вражень і злитих форм відчуття.

В зв'язку з цим ними було виділено п'ять рівнів (кроків) розумового розвитку:

1 рівень - розчленування вихідних глобальних цілісних злитих відчуттів, тобто виділення з потоку зовнішніх впливів найбільших їх елементів;

2 рівень - «чуттєвої еволюції», що полягає у виділенні та розрізненні більш дробових елементів зовнішніх впливів, що відповідають окремим частинам, властивостям, станам та відносинам речей;

3 рівень - етап розчленування почуттів, що мають переломне значення у розумовому розвитку. Суть цього етапу полягає в тому, що від впізнавання предметів за окремими ознаками, що дається попередньою фазою, дитина переходить до зіставлення предметів та їх ознак;

4 рівень досягається тоді, коли елементами думки стають не «фотографічні» враження від окремих предметів, їх властивостей та станів, але їх похідні продукти - «символи», тією чи іншою мірою віддалені від свого коріння. На цьому етапі розвитку елементами думки стають «уламки» насправді, а не її фотографічні копії;

5 рівень - «непочуттєве мислення». Його об'єктами є реальності, недоступні органам почуттів, реальності можливі та «побудови розуму» поза всяким зв'язком з дійсністю. Перехід до цієї стадії мислення пов'язані з наявністю у суспільстві мови і мислення.

Теоретично очевидно, дана концепція загального плану онтогенетичного

розвитку пізнання, весь хід розумового розвитку виведено із загальних універсальних принципів розвитку [24] .

Дуже близька за змістом порівняльно-психологічна теорія Х. Вернера [60], відповідно до якої ортогенетичний принцип розглядається автором як основний закон, якому підпорядковується розвиток усіх форм і процесів життя, тобто скрізь, де є розвиток, воно походить від станів відносної глобальності та відсутності чи слабкої диференціації до станів більшої диференційованості, розчленованості, ієрархічної інтеграції.

Вернером виділено п'ять аспектів, у яких проявляється перебіг психічного розвитку:

1. Синкретичність - дискретичність, вказує на те, що змісти, які на вищих щаблях виступають як різні, на нижчих представлені разом, недиференційовано (синкретично);

2. Дифузність - розчленованість, що характеризує розвиток структур від форм щодо однорідних і гомогенних до форм із ясною самостійністю окремих частин;

3. Невизначеність - визначеність, що означає, що з розвитком цілого його елементи набувають дедалі більшої визначеності, стають все легше відмінними один від одного, як за формою, так і за змістом;

4. Ригідність - рухливість: що більше диференційована структура, тим паче пластичне і рухливе поведінка, тим паче вона відповідає вимогам варіюючих ситуацій;

5. Лабільність - стабільність свідчить про внутрішню стійкість системи, її здатність тривалий час утримувати певну лінію поведінки.

Чим рухливішими і гнучкішими можуть бути окремі реакції, тим більше шансів досягти функціонального врівноваження з безліччю ситуацій, досягти стабільної поведінки на тривалих відрізках часу.

Слідом за Х. Вернер психологічна диференціація розглядається Х. Уїткіна як фундаментальна характеристика розвитку, що захоплює всю психофізичну сферу індивіда [59]. У ході численних досліджень автором була висунута гіпотеза диференційованості, суть якої в тому, що «Хоч у міру розвитку всі діти

стають більш психологічно диференційованими, у кожному віці вони істотно різняться в цьому відношенні, і відповідні індивідуальні відмінності за параметром глобальність-артикульованість, зазвичай, повинні знаходити пов'язаний прояв у багатьох, а то й у всіх, сферах психічної діяльності» [59, с. 665].

3

Таким чином, психічний розвиток йде від цілісно-глобальних до більш диференційованих і розчленованих станів психічної сфери.

Що ж до структурної організації психічного розвитку, то підхід щодо нього з погляду принципу диференціації, дає змогу поглибити положення про ознаки об'єктів і понять різних рівнів спільності, а також характеризувати досягнуту ступінь розумового розвитку за здатністю індивіда виділяти та оперувати загальними родовими ознаками речей та явищ [52] .

Проведений огляд досліджень інтелекту і когнітивних здібностей показує, по-перше, можливості діагностувати у дітей різного віку особливості когнітивної сфери, що істотно відрізняються. По-друге, при дослідженні окремих когнітивних характеристик вкрай неефективний їхній емпіричний відбір, що призводить до мозаїчності отриманих результатів та неможливості їх однозначної інтерпретації.

Уявлення про зміну змісту та природи варіативності психологічної ознаки в результаті розвитку та навчання, а також залежно від того, в яку функціональну систему він включений, визначило і пізніші дослідження психологічних та психофізіологічних ознак і в тому числі дослідження приватних характеристик пізнавальної сфери.

При відборі показників для діагностики когнітивного розвитку підлітків у нашій роботі було розглянуто дослідження інтелектуальної діяльності у цьому віковому періоді.

У зарубіжних дослідженнях інтелектуальна сфера у підлітковому віці аналізується переважно в контексті теорії Ж. Піаже і розглядається як період оволодіння формально-логічними операціями [51]. Стадія формальних операцій, що починається з 11-12 років, супроводжується цілою серією вертикальних зсувів.

За Ж.Піаже, розвиток формального мислення відбувається в юнацький період, коли індивід набуває здатності розмірковувати про речі, які не належать до актуального моменту. Мислення юнака стає рефлексивним та гіпотетико-дедуктивним. Таке міркування, змістом якого є висловлювання, потребує інших операцій, ніж міркування щодо дії чи реальності. Останнє полягає у групуванні операцій першого ступеня: з'єднаних між собою інтеріоризованих дій, які стали оборотними. Формальне мислення - це міркування з цих операцій, інакше кажучи, угруповання операцій другого ступеня. Зміст операцій, як першого, так і другого ступеня те саме. Це класифікація, серіація, вимір, переміщення у просторі тощо [51, с. 45]. На стадії формальних операцій мислення стає вільним стосовно реального світу. Відкривається можливість математичної творчості.

У результаті розвитку інтелекту кожен його рівень характеризується новою координацією елементів, одержуваних з попереднього рівня. І остання в цій ієрархії формальна схема - це система операцій другого ступеня, інакше кажучи, угруповання, що оперує конкретними угрупованнями.

Розвиток мислення супроводжується також диференціацією когнітивних структур. Рівень формального інтелекту знаменується останньою диференціацією: між операціями, пов'язані з реальними діями, та гіпотетико-дедуктивними операціями, що належать до висловлювань.

Ідея Ж. Піаже про ізоморфізм предметних операцій та міжособистісної кооперації як провідної форми соціальних взаємодій не отримала у нього належного експериментального опрацювання.

Цю дослідницьку прогалину було заповнено А. М. Перре-Клермо [53]. На її думку, генетичні дослідження процесів мислення значно звужуються, якщо знання розглядати лише як похідні від суб'єкт-об'єктних відносин. Неприпустимо виключати суб'єкт-суб'єктні взаємодії з процесів, що визначають операційний розвиток. Дослідниця розцінює відносини взаємозалежності, що виникають між суб'єктами, що пізнають, при їх зіткненні з пізнаваним об'єктом, як дуже важливі для розуміння механізмів розвитку інтелектуальних операцій. Вона стверджує, що колективні та індивідуальні процеси не зводяться один до одного, і розвиток мислення не можна зрозуміти через пасивне освоєння індивідом соціального досвіду.

Короткий аналіз закономірностей психічного розвитку, опосередкованого розвитком знаково-символічної функції, дозволяє дійти висновку про те, що у її генезі діють певні закономірності, зумовлені механізмами впливу - стимулювання чи блокування - чинників, детермінуючих особливості та рівень розвитку знаково-символічних процесів в онтогенезі. ³

2.3. Системна детермінація генези знаково-символічної функції

Всебічне дослідження знаково-символічної функції та її системної генези передбачає виявлення факторів, що детермінують її розвиток на різних етапах онтогенезу.

Оскільки знаково-символічна функція опосередковує розвиток всіх вищих психічних функцій, представляється можливість теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої виявленню чинників, що детермінують когнітивний і загальний психічний розвиток особистості.

Розвиток інтелекту, що відбувається у перші п'ятнадцять років життя людини, відбувається на тлі дозрівання мозкових структур.

Можна припустити, що біологічне дозрівання мозку є його рушійною силою. На користь цієї точки зору можна навести ряд фактів про паралелі між розвитком мозкових структур та інтелекту.

Відомо, наприклад, що дозрівання первинних проєкційних зон кори головного мозку в основному завершується до трьох років життя дитини, а вторинних та третинних асоціативних зон – до семи. Найпізніше дозрівають фронтальні зони кори - у підлітковому віці. Ці та аналогічні дані дали підстави С. Моргану провести паралель між морфофізіологічним дозріванням та стадіями розвитку інтелекту за Ж. Піаже. При цьому розвиток проєкційних зон пов'язується з сенсомоторним інтелектом. Вторинні асоціативні зони відповідальні за розвиток у межах доопераційного інтелекту. Дозрівання третинних забезпечує перехід на стадію конкретних операцій. Формальні операції пов'язуються С. Морганом із лобними зонами [48].

Автор зазначає, що власне психологічний аспект дослідження механізмів та факторів когнітивного розвитку утворює взаємодію зовнішньої ситуації з

когнітивними структурами індивіда.

Дослідження когнітивного розвитку показують необхідність врахування як психофізіологічних, вікових, індивідуальних особливостей, так і впливу соціальної взаємодії становлення когнітивної сфери.

Будучи представником женевської психологічної школи, А.Н. Перре-Клермо проводила дослідження когнітивного розвитку, ґрунтуючись на ідеях засновника школи Ж. Піаже, а також Л.С. Виготського та Дж. Г. Міда. Вона експериментально довела висунене цими авторами припущення, що у когнітивному розвитку дитини головну роль відіграють процеси соціальної взаємодії. Авторка спільно з Г. Мюні за підтримки Вільяма Дуаза спробувала ввести в рамки теорії Ж. Піаже систематичне експериментальне вивчення соціальної взаємодії як фактора розвитку дитячого інтелекту.

О.М. Перре-Клермо як основу пояснення впливу соціальних взаємодій на когнітивний розвиток використовує інтеракціоністську і конструктивістську модель. Згідно з нею, соціальні взаємодії виділяються як передумова становлення нових когнітивних схем. У рамках цієї моделі нові структури створюються у процесі міжіндивідуальної координації, яка передуює індивідуальній когнітивній координації [53].

Авторка аналізованої концепції бачить головну причину когнітивного розвитку у такій формі взаємодій, що забезпечує зіткнення різних точок зору щодо способу вирішення завдань. Дитина отримує можливість порівняти свою точку зору з іншими, і за такого обміну рішеннями виникає «соціокогнітивний конфлікт». Він відбувається у спільному пошуку єдиного рішення, коли дітям вдається скоординувати різні погляди. У процесі виникнення та вирішення конфлікту між протилежними центраціями і відбувається розвиток інтелекту [там само, с. 45] .

Таким чином, у процесі розвитку індивіда психічна сфера в цілому стає диференційованішою, що відноситься також і до когнітивної сфери.

Досліджуючи визначену проблематику, автори також зосереджують свою увагу на умовах та чинниках, що впливають на розвиток когнітивних структур. Так, на думку більшості науковців, одним із таких провідних факторів є освіта,

завдяки якій людина виходить із простору лише сімейних, родових, міських/сільських та інших зв'язків та долучається до світової культури, стає суб'єктом історичної дії [16].

Освіта фіксує реальну взаємодію у сфері знань, саморозвиток яких здійснюється за своїми особливими закономірностями та намічає тенденції формування великих інтелектуальних просторів. При цьому саме мова, як знаково-символічна структура є тим фактором, який насправді може не лише стати інструментом передачі культурних цінностей, а й забезпечити розвиток когнітивних структур учасників освітнього процесу.

У сучасному освітньому просторі значного поширення набув досвід так званих «багатомовних шкіл», в яких навчаються діти різних національностей, які володіють різними мовами, а навчання створює умови для розвитку паритетного (з рівним володінням обома мовними системами) білінгвізму, що виникли у 30-40-х рр. н. ХХ століття [32].

На думку прихильників цього підходу, багатомовна школа привносить в освітній процес низку нових моментів (як позитивних, так і таких, що ускладнюють його):

- 1) необхідність постійного вдосконалення розмовної мови як вчителів та і учнів;
- 2) як наслідок - розширення позашкільних зв'язків (налагодження зв'язків педагогів, дітей та батьків), спілкування з широкого кола питань (як професійного, так і особистого характеру) - все це, безперечно, веде до профілактики конфліктів;
- 3) з іншого боку - складність встановлення оптимального співвідношення рідної та державної мови, що створює загрозу почуттю національної ідентичності;
- 4) проблеми включення у діяльність колективу новачків, які не мають достатнього рівня знань державної мови (вони де-факто виявляються «виключені» як із навчальної, і із соціальної активності класу);
- 5) проблеми планомірної та послідовної організації виховної роботи рідною та державною мовами.

У цьому загальна оцінка досвіду існування багатомовних шкіл - позитивна, так як проблеми компенсувалися розвитком потреби у спілкуванні в дітей віком різних культур, формуванням збагаченої мовного середовища, цікавим досвідом взаємодії під час позанавчальної діяльності, навчанням навичкам перемикавання з однієї мови на інший мовному спілкуванні.

4

Як свідчить дослідження, знаки мови фіксують національні особливості мислення та поведінки, тим самим впливаючи на розуміння світу, що в історії етнопсихолінгвістики відобразилося в т.з. «Гіпотезі лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа, яка полягає в тому, що структура мови визначає структуру мислення та спосіб пізнання зовнішнього світу. «Сильний» варіант гіпотези, до якого тяжіли самі її автори, передбачає, що цілком адекватний переклад з однієї мови в іншу просто неможливий через наявність «лакун» - базових елементів національної специфіки лінгвокультурної спільності (лексичних, граматичних, стилістичних), які можна транслювати лише описово [60,с.154]. «Слабкий» варіант лінгвістичної гіпотези щодо передбачає, що такі описи дозволяють подолати культурно-мовні відмінності.

Необхідно також враховувати, що значення слова має два рівні - мовне, експліцитно виражене («словникове»), логічно усвідомлене і невербальне, смислове, імпліцитне, часткове або повністю неусвідомлене (як приклад можна навести переносні значення слів, метафори тощо).

Відповідно, ступінь повноти розуміння чужої культури залежить від розмірів культурологічної дистанції між культурами, від знань реципієнтів, їх потреб та цілей сприйняття тексту (у найширшому розумінні - мовного повідомлення). У процесі міжкультурної комунікації варіантні та інваріантні складові «образу» культур зіставляються, або приймаються, або відкидаються. При цьому інтенсифікація процесів міграції у світі веде до переважання полі- / мультикультурності, мозаїчності та «плавильного котла» (американський термін, що позначає інтеграцію культур на кшталт «включення») [29, с.156].

Зважаючи на порівняно недавнє введення в дослідницьку практику терміна «мовна компетенція», існує множинність його трактування, зокрема, нерозрізнення понять «компетенція» та «компетентність». Так, компетенція -

область знань, у якій людина обізнана як професіонал/ любитель, а компетентність - рівень (зазвичай високий!) володіння деякою сферою знання. Проте задля зручності пропонуємо зупинитися на одному терміні - мовна компетенція, і говорити про її рівні як про той обсяг проблем та мовних завдань, які дитина може вирішити, про специфічні особливості помилок, яких вона допускає [39, с.54].

Отже, нині у сучасній психології та психолінгвістиці виділяють такі основні підходи до визначення мовної компетенції:

- 1) всеосяжне знання мови (реальна мови у реальних ситуаціях);
- 2) «реальне знання мови»;
- 3) здатність до програмування, реалізації та контролю висловлювання, реалізована з урахуванням досвіду як мовної, і предметної, образної, наочної діяльності;
- 4) система дій з мовним матеріалом – розуміння змісту висловлювань, їх грамотна самостійна побудова, визначення тожності та відмінності, граматичної та семантичної коректності окремих висловлювань;
- 5) система основних видів мовної діяльності – слухання, говоріння, читання, письма [39, с.60].

При цьому важливим є мовний досвід включає у собі: практику спілкування мовою, використання його пізнання середовища проживання і самопізнання; емпіричні узагальнення мовних явищ, що спостерігаються; рефлексію та оцінку особливостей свого та чужого мовлення.

Знання про мову (крім емпіричних узагальнень самої дитини) у загальному вигляді мають на увазі цілісні граматичні характеристики мовних одиниць (слів, словосполучень, речень та текстів); схеми та прийоми аналізу цих одиниць; правила використання мовних одиниць та зв'язку між сукупностями цих правил (орфографія, пунктуація, синтаксис тощо) [39, с.64].

Почуття мови – інтуїтивний компонент мови, що дозволяє (в більшості випадків) без розгорнутого міркування одночасно оцінити безліч ознак мовної одиниці і висловити оцінку в загальноемоційному, смисловому ключі (вдало-невдале, вірно-невірно, красиве-некрасиве) [39, с. 65]. Почуття мови несе

контрольно-оцінну функцію і формується на основі емпіричних узагальнень мовного досвіду та знання мови.

Таким чином, структура дискурсу відображає та виражає особливості мовної особистості та її комунікативної компетенції, а його вивчення дозволить виявити своєрідність мовної поведінки як конкретного носія мови, так і стилю мовної поведінки групи людей [57, с.6].

Підсумовуючи висновки дослідників, можна помітити, що основні риси переваги, що приписується білінгвальним дітям, полягають у своєрідній «гнучкості» мислення, вмінні та креативному підході до роботи з інформацією різних рівнів.

У цьому низці особливо хочеться виділити роботи Л.С.Виготського. Так було в опублікованому 1935 року дослідженні, т. е. у період, коли було прийнято вважати, що білінгвізм негативно впливає на інтелект дітей, він висуває цілком протилежну тезу - вплив багатомовності на мислення та рівень розвитку людини може бути лише позитивним. Як причини позитивного впливу автор бачить те, що здатність висловити одну думку кількома мовами дає дитині також можливість побачити свою мову як одну певну систему серед багатьох інших, і тим самим залучити набагато більше загальних категорій для оцінки його феномена, що призводить до особливої свідомості у його лінгвістичних операціях [3]. Лише 1962 року перекладені англійською мовою тези Л.С.Виготського у книзі під назвою « Thought and Language» надали безпосередній вплив на низку важливих досліджень у Канаді, Німеччині та Франції, що належать до «позитивного» періоду наукової оцінки впливу білінгвізму на розумовий розвиток.

Тим не менш, перелічені вище роботи все-таки не змогли поставити остаточну крапку у відповіді на питання про вплив двомовності на дитячий мовний та когнітивний онтогенез.

Продовжуючи аналіз питання про вплив освітнього середовища на формування когнітивних структур, зазначимо й інші його аспекти. Наприклад С.К. Бондирева вказує, що реалізація розвиваючого потенціалу в просторі освіти можлива лише за умов забезпечення психологічного комфорту [16, с. 23]. При

цьому вона виділяє два типи загроз психологічній безпеці внутрішньошкільного освітнього простору: зовнішні (несприятлива сімейна ситуація, вплив ЗМІ та молодіжних об'єднань) та внутрішні (неадекватний стиль поведінки та викладання педагогів; формування деструктивної субкультури як у дитячому, так і в педагогічному колективі; навчальні навантаження, що призводить до підвищеної тривожності дитини та детермінує особливості її психічного розвитку.

Так, реалізація принципу варіативності освіти та наступності її ступенів освіти вимагає врахування особистісних особливостей учнів, серед яких тривожність займає одне з провідних місць [14].

Незважаючи на те, що тривожність є одним із найбільш досліджуваних психологічних конструктів, численні психологічні теорії дають різне трактування поняттям «тривога» і «тривожність». Так, одні розмежовують їх у змістовому форматі, інші ж вживають як тотожні терміни. Така полісемія ускладнює і часто унеможлиблює співвіднесення результатів численних емпіричних досліджень, виконаних вітчизняними та зарубіжними психологами.

Аналіз позицій представників різних підходів дозволяє виділити три аспекти у вивченні тривоги та тривожності:

- а) «тривога» як емоційний стан,
- б) «тривожність» як властивість особистості, що привертає прояв стану тривоги;
- в) переживання тривоги як процес [14; 46].

Тривога як емоційний стан характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, занепокоєння та очікуванням неблагополучного розвитку подій, а з фізіологічного боку - активацією нервової системи та проявом ряду типових вегетативних ознак: головний біль, тремтіння, посилення потовиділення, почастішання пульсу та дихання тощо [17, с. 321].

Тривога виконує сигналізуючу та стимулюючу функції. Виникнення тривожного стану вказує індивіду на наявність будь-якої загрози в ситуації, що підвищує його готовність до зіткнення з областю дійсності, що викликає побоювання, і проявляється в мобілізації адаптаційних резервів організму (Сельє

Г.; Ізард К., Спілбергер Ч.Д. та ін).

При розгляді тривоги як емоційного стану принципово важливе значення надається розведенню понять «тривога» та «страх» . При цьому в літературі немає єдності думок щодо критеріїв розмежування цих емоційних явищ.

1. На думку З.Фрейда, основною ознакою для розрізнення тривоги і страху є характер небезпеки, що передбачається. Так, страх, на думку автора, викликається конкретною загрозою, на відміну тривоги як реакція на ймовірну небезпеку [21]. Виходячи з цього, багато авторів визначають тривогу як генералізований, невизначений і «безпредметний» страх, а страх як конкретизовану, зміщену до якогось об'єкта тривогу.

2. Ч.Д. Спілбергер як один із критеріїв розмежування тривоги і страху розглядає співвідношення інтенсивності емоційної реакції та величини об'єктивної небезпеки. Визначальною характеристикою страху є те, що інтенсивність емоційної реакції пропорційна величині небезпеки, що її викликає. При тривозі, навпаки, інтенсивність емоційної реакції на стресову ситуацію непропорційно вища за величину об'єктивної небезпеки, оскільки реальні умови, що породжують тривогу, людині невідомі [55].

3. Кулакевич Т.В. єдиним компонентом, що поєднує страх і тривогу, називає відсутність почуття безпеки. Відмінною особливістю тривоги, з його погляду, є характер впливу на психіку. Так, страх впливає на психіку, що гальмує, на відміну від тривоги, яка діє на психіку збудливо [14].

4. З точки зору К. Ізарда, тривога є комплексним утворенням і є комбінацією страху з іншими базовими емоціями (гнів, сором, вина, інтерес, збудження та ін.). При цьому стан тривоги у різних людей може бути викликано різними емоціями, залежно від особливостей особистості та конкретної життєвої ситуації.

Тривога як емоційний стан має власну структуру. Низка дослідників відзначають, що структура тривоги є єдністю когнітивного та афективного компонентів, які, з одного боку, відображають зміст емоцій, а з іншого - власне емоційне переживання.

Крім когнітивного та афективного компонентів, додатково виділяють операційний компонент (тривога знаходить своє вираження у поведінці та

діяльності).

Розглядаючи тривогу як структурне утворення, варто вказати на роль у цьому процесі когнітивних оцінок, які є першою ланкою у виникненні тривожного стану.

У вітчизняній та зарубіжній психології поняттю тривоги як емоційного стану протиставляється поняття тривожності як якості особистості.

Тривога проявляється у схильності індивіда відчувати тривожний стан у реальних чи уявних ситуаціях, які суб'єктивно оцінюються як загрозові (Спілбергер Ч.Д.). Автор вказує, що тривожність як стійке особистісне утворення формується в результаті накопичення у індивіда негативного досвіду переживання тривожних станів і характеризується інтенсивністю, частотою і тривалістю переживання в часі та закріпленням у поведінці моделей, що виконують захисну та компенсаторну функції [55].

При цьому, як зазначають дослідники, високий рівень тривожності є ознакою психологічного неблагополуччя особистості, що негативно впливає на її розвиток і може призвести до її дезадаптації та невротизації. Однак певний (оптимальний) рівень тривожності властивий кожній людині і є необхідною умовою для адаптації до навколишньої дійсності. Це пояснюється тим, що тривога, виконуючи сигналізуючу функцію, акцентує увагу людини на можливих ситуаційних труднощах і дозволяє мобілізувати всі сили для досягнення найкращого результату.

Тривога як властивість особистості класифікують за різними критеріями, зокрема, за ступенем охоплення життєвих ситуацій виділяють приватну (специфічну) та загальну тривожність. Прояв першої пов'язаний з певною сферою життєвих ситуацій, що може розпізнати сам суб'єкт переживань. У свою чергу, загальна тривожність не пов'язується індивідом, що зазнає тривожного стану, з певними ситуаціями.

Ідея існування двох форм тривожності набула розвитку на роботах Ч.Д. Спілбергера [55]. Ситуативної тривоги він надає статусу емоційного стану (Т-стан), який характеризується об'єктивними, свідомо сприймаються відчуттями загрози або напруги, які супроводжуються активізацією автономної нервової

системи. Т-стан розвивається також при повторенні стимуляції, що зазвичай викликає емоційні реакції, в ситуації, адаптація до якої неможлива. Першою ланкою у виникненні Т-стану є когнітивна оцінка небезпеки, а когнітивна переоцінка визначає інтенсивність таких станів та їх стійкість у часі.

Тривожність як риса особистості (Т - властивість)⁴означає мотив або набуту поведінкову диспозицію, яка привертає індивіда до сприйняття широкого кола об'єктивно безпечних обставин , що містять загрозу, спонукаючи реагувати на них Т - станами, інтенсивність яких не відповідає величині об'єктивної небезпеки.

На думку автора, чим частіше і сильніше відчував індивід Т-стан, тим з більшою ймовірністю виникає особистісна тривожність. Отже генетично ситуативна тривожність є первинною.

Таким чином, теоретичний аналіз дав змогу дійти висновку про те, що генезис знаково-символічної функції системно детермінований, тобто зумовлений внутрішньо взаємопов'язаними факторами, що утворюють психофізіологічну, індивідуально-психологічну, соціально-психологічну, соціально-ситуаційну та діяльнісно-технологічну детермінації та виявляють на макро-, мезо- та мікрорівні та рівні особистості

Висновки з розділу 2

1. Сутність знаково-символічної функції полягає у взаємопов'язаності та взаємозумовленості двох її підсистем - знакової та символічної, що мають багаторівневу організацію та розрізняються за інтенсивністю, характером, типом та видом зв'язку з предметною реальністю, за властивостями, функціями та змістом, за об'єктом репрезентації та по відношенню до суб'єкта.

2. Генезис знаково-символічної функції системно детермінований, тобто зумовлений внутрішньо взаємопов'язаними факторами, що утворюють психофізіологічну, індивідуально-психологічну, соціально-психологічну, соціально-ситуаційну та діяльнісно-технологічну детермінації та виявляються на макро-, мезо- та мікрорівні та рівні особистості. Кожна з детермінаційних груп має більший і, відповідно, менший вплив на розвиток знаково-символічної

функції, залежно від його етапу, що обумовлено дією його специфічних механізмів.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ

3.1. Організація, зміст та результати дослідження

Зрозуміло, що якісне вивчення такої складної проблематики вимагає не разового ситуативного вивчення якогось її окремого аспекту, а проведення цілісного та комплексного емпіричного дослідження. Враховуючи таку особливість аналізованого феномену, нами було прийняте рішення долучитися до тривалого експерменту та працювати вже з готовими даними та запропонувати свій посильний вклад в їх опрацювання та систематизацію. Такою базою стала ЗОШ № 19 м. Тернополя, в якій вже декілька років підряд триває експеримент із вивчення особливостей та динаміки формування та розвитку знаково-символічної функції у школярів (починаючи із молодшої школи і завершуючи старшими класами, з врахуванням гендерних відмінностей та включаючи учнів, які мають труднощі у розвитку. Загальна вибірка 240 учнів).

Робота включала аналіз груп даних, що стосувалися:

- 1) дослідження онтогенетичних особливостей розвитку знаково-символічної функції.

У якості основного методичного прийому дослідження у цьому випадку застосовувався метод предметних асоціацій, представлений шістьма розробленими методиками: чотири методики відносяться до вербального асоціативного тесту (вони спрямовані на образні асоціації) та проба «Еталони». Поряд з цим також був застосований цілий комплекс наступних психодіагностичних методик: дитячий варіант тесту Векслера методики Перона-Руссера «Перешифрування символів», модифікованої відповідно до завдань дослідження (повний зразок та зразок, що містить один рядок символів для перешифрування); ненаправлений образний асоціативний тест, де надається інструкція підписувати намальоване; вербальний асоціативний тест; тепінг-тест, проба на копіювання куба, графічна проба «огорож» та інші нейропсихологічні

стандартизовані проби на дослідження психомоторики

Узагальнюючи попередньо отримані дані ми змогли сформулювати наступні висновки:

- у процесі онтогенезу спостерігаються періоди прогресивного, константного та регресивного розвитку, що супроводжуються узгодженістю або гетерохронністю внутрішньо- та міжсистемних зв'язків, зумовлених як закономірностями генези знаково-символічної функції, так і фактором багаторівневого її утворення, що відображає здатність і готовність особистості до оперування символічними засобами нижчого та вищого порядку;

- період поступального, але гетерохронного розвитку при домінуванні та вищому рівні розвитку символічного компонента нижчого порядку у віці до 6-7 років через етап короткочасної перебудови знаково-символічної функції на високий рівень закономірно змінює період прогресивного узгоджено-паралельного розвитку як символічного, так і знакового компонентів у віці 12 - 14 років, причому у русі самої системи спостерігається перехід більш високий рівень її розвитку;

- вік від 15 до 17 років характеризується регресивними тенденціями і внутрішньосистемною перебудовою знаково-символічної функції, де домінуючу роль займає її знакова підсистема, що перебуває на вищому рівні розвитку, ніж символічна. Відтак, у старшому шкільному віці відбувається, по-перше, зміна провідної підсистеми знаково-символічної функції із символічною на знакову, а по-друге, проходить паралельний, проте не узгоджений розвиток образних і вербальних асоціацій.

Виявлені факти можуть бути пояснені впливом характеру освітнього процесу в загальноосвітній школі, сутність якого полягає в орієнтуванні на знакову систему, на розвиток понятійного та вербального мислення та меншою мірою на оперування символічними засобами, створення символічних форм та утворень, що зачіпають не тільки розумові процеси, але впливають на загальний рівень розвитку особистості.

2) виявлення гендерної специфіки розвитку знаково-символічної функції (методика вивчення гендерної ідентичності Л.Б. Шнейдер).

За результатами дослідження з'ясувалося, що загалом відмінності хлопців та дівчат усіх вікових груп у показниках образних асоціацій незначні - як за кількістю асоціацій, так і за рівнем їхньої семантизації. Основна відмінність дівчат від хлопців полягає в більш добре сформованому предметному образі-уявленні як єдності образу і слова. Так, у дівчат частіше зустрічаються ситуативні групи, наприклад, предмети з класу або з домашнього побуту, хлопчикам більш властиві асоціації категоріальні - за геометричною формою або функціональні:

- у віці 7 - 8 років дівчатка, на відміну хлопчиків, характеризуються вищим рівнем сформованості довільної регуляції діяльності, що відображається і кількісних показниках рівня розвитку знаково-символічної функції; відрізняються і показники сформованості умінь оперувати предметно-образними уявленнями як єдності образу та символу;

- у віці 10 - 11 років відмінності спостерігаються в стратегії семантизації, що може бути пояснено специфікою статеворольової соціалізації, що відбувається у цей період;

- у віці 12 - 14 років дівчатка суттєво випереджають у розвитку символічного компонента хлопчиків;

- у підлітковому віці - 14 - 17 років дівчата випереджають юнаків у розвитку знаково-символічної функції за всіма відібраними для такого дослідження пробами.

3) перевірка ступеня впливу різних видів тривожності (реактивної та особистісної, сімейної, тривожності, пов'язаної із ситуацій у колективі) на розвиток знаково-символічної функції (шкала тривожності Ч. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна; Індекс життєвого стилю Плутчика-Келлермана-Конте; методика експрес-діагностики ризику неврозу Хека та Хесса).

Вибір цієї серії емпіричних досліджень був випадковим, оскільки, за результатами попереднього етапу дослідження, було виявлено, що підлітковий вік характеризується регресивними тенденціями розвитку знаково-символічної функції і на це значним чином впливають порушення психоемоційного комфорту.

Відповідно до класичних поглядів дослідників, саме у цей віковий період загострюються всі індивідуально-психологічні особливості особистості, які не можуть не впливати на розвиток її когнітивної сфери та психічних функцій [4].

Уявлення про підлітковий вік як про період стресів, тривог і конфліктів, пов'язаних з появою незадоволених потреб, дають Ж. Ж. Руссо, Стенлі Холл, З. Фройд та інші. Певною мірою, ця точка зору є «класичною» і глибоко укорінена не лише в науковій, а й у життєвій психології.

Існує опозиційна точка зору, згідно з якою більшість підлітків щодо спокійно переживають даний віковий період. Він характеризується як специфічний етап розвитку, але не криза. За даними останніх досліджень, менше 20% "нормальних" респондентів зіштовхнулися з сильними або помірними психологічними труднощами в підлітковому віці - емоційним стресом, афективними реакціями, крахом "Я", сімейними та соціальними конфліктами. Низка авторів [48] відзначають, що відсоток психологічно неблагополучних підлітків такий самий, як і в інших вікових групах.

Підтвердження тези про нормативний характер підліткового віку дають результати дослідження Мастерсона та Уошберна. Авторами зроблено висновок про неправомірність самого поняття «підліткова криза». Відкидається також теза про «нормальну психопатологію» дорослішання на підставі повторних обстежень респондентів через 5 років. Аналогічні висновки були зроблені Руттером М. та Граам Р. при порівнянні девіантних підлітків та підлітків без відхилень [59].

Для нашого дослідження найбільший інтерес представляє вплив особистісної і реактивної тривожності (по тесту Спілбергера-Ханіна) на розвиток: а) пізнавальних процесів, б) інших видів тривожності (сімейної та пов'язаної з ситуацією в колективі).

Приступаючи до аналізу наданих нам даних, ми зробили наступні припущення:

а) формальний колектив (клас) і соціалізація в ньому для сучасного підлітка не відіграють тієї ролі, яка описана в психолого-педагогічній літературі як середовище інтимно-особистісного спілкування чи суспільно-корисної

діяльності – одним словом, рушійної сили психічного розвитку;

б) внаслідок інтенсифікації процесу навчання, зростання інформаційного навантаження на підлітка (ЗМІ, субкультури, комп'ютерні ігри тощо) відповідні стадії розвитку зміщені більш ранній вік і в юнаків 14-17 років роль колективу вже закономірно падає;

5

в) навпаки, роль колективу в загальному психічному та особистісному розвитку підлітка (принаймні, розглядаючи такі за параметрами асоціативних процесів та тривожності відповідно) переоцінена, і провідну роль як і раніше, як і на більш ранній стадії молодшого шкільного віку, грають орієнтація на оцінку значного дорослого - вчителів, батьків – у цьому дослідженні виражена через параметри сімейної тривожності.

На наш погляд, найбільш продуктивною є перше припущення, оскільки проти третього припущення свідчить дуже парціальний характер впливу сімейної тривожності на когнітивний розвиток, проти другого – нестійкий, кризовий характер результатів за всіма асоціативними пробами (фактично не спостерігається приросту результативності з 9 по 11 клас, у той самий час, якби вірно було друге припущення і підлітковий криза припадав би більш ранній вік, до 14-17 років спостерігалось б сталий когнітивний розвиток).

Відтак, можна припустити, що центр впливу на розвиток особистості та пізнавальних процесів сучасного підлітка остаточно змістився в область неформальних груп.

Підсумовуючи аналізовані дані, які стосуються цього пункту дослідження, ми зробили такі загальні висновки:

1. У старшому шкільному віці особистісна тривожність значно перевищує за рівнем реактивну, таким чином формується стан «передбачуючої тривожності» незалежно від зовнішніх подій, що відбуваються. Встановлено взаємовплив різних видів тривожності (особистісної, реактивної та сімейної); виділено чинники загальної та специфічної (пов'язаної із ситуацією) тривожності.

2. У старшому шкільному віці найбільший вплив на когнітивний розвиток має особистісна та сімейна тривожність.

4. виявлення взаємозв'язку рівня розвитку знаково-символічної функції із

загальним рівнем психічного розвитку (стандартизовані комплекси психодіагностичного дослідження рівня розвитку психічних пізнавальних та особистісного розвитку, а також особистісні опитувальники: 16-факторний опитувальник Кеттелла).

Інтелектуальний потенціал особистості зазвичай пов'язують із рівнем розвитку знаково-символічної функції. Ще Л.С. Виготський, ввівши поняття сигніфікації, вказував те що, що сутність функціональних взаємин у вищих психічних функцій полягає у вживанні знаків, тому і тісний взаємозв'язок інтелекту з семіотичної функцією розглядалася ним як центральний, основний момент у побудові будь-якої психічної функції.

Результати дослідження рівня розвитку психічних пізнавальних процесів дозволяють говорити про те, що:

5. діти та підлітки (від 7 до 17 років), що характеризуються високим рівнем розвитку знаково-символічної функції, мають більший обсяг знань та відомостей про себе, своїх родичів, про навколишнє природне середовище, про простір і час, про предмети та явища навколишнього світу. У середніх значеннях їх відомості глибші, проти знаннями дітей і підлітків, хто характеризується низьким рівнем розвитку знаково-символічної функції;

6. діти та підлітки, що характеризуються достатнім рівнем сформованості знаково-символічної функції, в цілому мають більш високі показники за всіма психодіагностичними параметрами психічного розвитку: за показниками запасу побутових та загальних знань про навколишній світ, продуктивності, стійкості та обсягу уваги; короткочасної зорової та слухової пам'яті; мовного, образного та оперативного уяви; наочно-подібного та словесно-логічного мислення; послідовності, логічності та критичності мислення; за показниками оперування розумовими діями в розумі, пасивності та активності словникового запасу.

7. у дітей та підлітків, які володіють високим рівнем розвитку знаково-символічної функції, вище розвинута мотивація до пізнавальної діяльності, потреба у досягненні успіху і менше в уникненні невдач. Вони більшою мірою впевнені в собі, емоційно стійкі, розсудливі, розважливі і сумлінні, більш товариські і менш тривожі.

8. у дітей і підлітків з домінуванням знакової підсистеми над символічною переважають такі властивості мислення, як точність, критичність, рефлексивність, аналітичність.

3.2 Особистісні детермінанти генези знаково-символічної функції.

Проведений аналіз емпіричних даних дає змогу зробити висновок про те, що розвиток знакової підсистеми знаково-символічної функції, на що спрямовані сучасні дидактичні технології та система освіти загалом, при поєднанні з іншими психологічними факторами призводить до розвитку особистості, здатної та готової до подальшого навчання, оперування поняттями та категоріями як вищими знаковими системами, особистості, що володіє системністю, логічністю, аналітичністю та рефлексивністю розумових процесів, розважливістю та відповідальністю, але не має достатньо розвинених творчих здібностей, оригінальності, гнучкості та дивергентності мислення.

В результаті ґрунтовного та системного аналізу, нами було виокремлено декілька типів особистостей, у яких певним чином поєднуються різноманітні аспекти сформованих знаково-символічних функцій (табл. 1).

Таблиця 1

Факторні структури типів особистості за характером відносин у системі знаково-символічної функції

№	«Гуманітарій»		
	Назва фактора	Назва фактора	Назва фактора
1	Орієнтація на	Креативність	Образ-подання
2	Знання центризм	Цитливість	Креативність
3	Аналітичність	Оригінальність	Перспективність
4	Ригідність	Розсіяність	Соціальна
5	Критичність	Комунікабельність	Підприємливість
6	Впевненість	Демонстративність	Мобільність

Тип особистості «Аналітик» - це особистість, яка переважає знакова підсистема знаково-символічної функції. Для такої особистості характерно:

- орієнтація на знакову підсистему (асоціативні проби);
- орієнтація на знання - мотивація до пізнавальної діяльності, потреба в досягненнях, оперування поняттями, словесно-логічне мислення, цінності пізнання;
- аналітичність: аналітичність як властивість мислення, розсудливість як

властивість особистості, педантичність, орієнтація на процес, орієнтація на сьогодення;

- ригідність: негнучкість, конформізм, обережність і серйозність, незворушність, витривалість;

- критичність: критичність як властивість мислення, аналітичність, інтроверсія, педантичність, сумлінність;

- впевненість: впевненість у собі, у свої власні сили, високий рівень домагання, потреба в успіху, наполегливість, мотивація уникнення невдач.

Тип особистості з величезним переважанням символічної підсистеми - «Гуманітарій»:

- креативність: гнучкість, оригінальність, наднормативність мислення, багатство уяви; мрійливість як властивість особистості;

- чутливість: чутливість до проблеми, емоційна стійкість, екстраверсія, сензитивність, незбудливість;

- оригінальність: оригінальність мислення, його наднормативність, гнучкість, рефлексивність, деталізованість уяви, незалежність;

- розсіяність: обсяг уваги, стійкість уваги, відособленість, впевненість у собі.

Тип особистості «Інноватор» володіє тими характеристиками, які роблять його пристосованим до умов життя, що швидко змінюються: він володіє як розвиненими творчими здібностями, так і системним баченням проблем, перспективністю і системністю мислення, що обумовлює його загальну активність і продуктивність, його впевненість у собі, організованість та мобільність.

- сформований образ-подання (високий рівень сформованості як знакової, так і символічної підсистем);

- креативність. Фактор включає гнучкість мислення, наднормативність, чутливість до проблем, незалежність, оригінальність.

- перспективність: системність і перспективність мислення, обсяг уваги, багатство уяви, швидкість процесів.

- соціальна адаптивність. У цей чинник входять такі шкали та його факторні

навантаження: прийняття себе, впевненість у собі, доброзичливість, комунікабельність, оптимізм.

- підприємливість: практичність, сміливість, незалежність, самоконтроль, оригінальність.

- мобільність: швидкість розумових процесів,⁵ ригідність, впевненість, сміливість.

Таким чином, проведені порівняльні аналізи особливостей психічного розвитку дітей та підлітків, що характеризуються домінуванням різних підсистем знаково-символічної функції підтверджують дію синергетичних механізмів у її генезі.

Дія синергетичних механізмів генези знаково-символічної функції, що відображають як процеси зародження, впорядкування, розпаду та новоутворення як системи вищого рівня в онтогенезі, так і процес досягнення синергетичного ефекту на кожній стадії її макро- та мікрогенезу розкривають рух системи знаково-символічної функції за спіралеподібною траєкторії, що передбачає її розвиток та періодичну зміну узгодженості та гетерохронності, а також багатофакторний функціональний зв'язок між змістовними та процесуальними її характеристиками.

Загалом результати емпіричних досліджень дозволяють розкрити логіку генези знаково-символічної функції, її детермінацію та механізми.

Отож, динаміка розвитку знаково-символічної функції є рухом по спіралеподібній траєкторії кількісних і якісних показників низького, середнього та високого рівнів сформованості кожного компонента її знакової та символічної підсистем, що мають різний ступінь об'єктивного та суб'єктивного узагальнення предметної дійсності реального та ідеального змісту. В еволюції знаково - символічної функції як психологічної системи простежуються стадії зародження, упорядкування, повернення її на нижчий рівень з наступним її інваріативним рухом.

У генезі знаково-символічної функції спостерігаються такі закономірності: закономірність поєднання безперервного розвитку, що передбачає певну стадійність та періодичність, проте закономірно зумовлена безперервністю

розвитку її компонентів; закономірність системогенезу та ієрархії, яка полягає в тому, що вищий рівень у структурній організації особистості, що визначає її здатність оперувати знаково-символічними засобами, формується на основі нижчого рівня, сформованість якого системно детермінована комплексом об'єктивних та суб'єктивних факторів; закономірність, згідно з якою структурні компоненти знаково-символічної функції розвиваються на основі реалізації ідеї взаємонакладання та злиття різнорідних зовнішніх впливів; закономірність єдності самоорганізованих (стихійно-детермінованих) та спеціально організованих (керовано-детермінованих) процесів, що визначає характер та інтенсивність розвитку знаково-символічної функції в онтогенезі; закономірність співвіднесеності стадій розвитку знаково-символічної функції з провідною діяльністю суб'єкта та закономірність психологічного синергетизму, що проявляється як у закономірному русі системи, так і в досягненні синергетичного ефекту.

Досягнення синергетичного ефекту закономірно залежить від ступеня узгодженості тенденцій саморозвитку системи знаково-символічної функції як зі спеціально організованими та керованими процесами впливу, тобто технологіями навчання та соціальними умовами розвитку, так і з індивідуально - психологічними, психофізіологічними та соціально-психологічними особливостями особистості.

Висновки з розділу 3.

1. Вплив етапу навчання у старшому шкільному віці проявляється лише у наочно-образному мисленні та динаміці асоціативних процесів.
2. Найбільш виражені статево-вікові відмінності відзначаються за образними асоціаціями, регульованим символом (еталоном геометричної форми).
3. У старшому шкільному віці особистісна тривожність значно перевищує за рівнем реактивну, таким чином формується стан «передбачуючої тривожності» незалежно від зовнішніх подій, що відбуваються. Встановлено взаємовплив різних видів тривожності (особистісної, реактивної та сімейної); виділено чинники загальної та специфічної (пов'язаної із ситуацією) тривожності.
4. У старшому шкільному віці найбільший вплив на когнітивний розвиток

має особистісна та сімейна тривожність.

5. Доведено, що динаміка розвитку знаково-символічної функції є рухом по спіралеподібній траєкторії кількісних та якісних показників низького, середнього та високого рівнів сформованості кожного компонента її знакової та символічної підсистем, що мають різний ступінь об'єктивного та суб'єктивного узагальнення предметної дійсності реального та ідеального змісту.

ВИСНОВОК

1. За підсумками системного міждисциплінарного теоретичного аналізу основних підходів до визначення знака, символу та знаково-символічної функції зроблено висновок про те, що знаково-символічна функція може бути визначена як психологічна система, що виявляється у здатності особистості до відображення та перетворення дійсності, її об'єктів та інтероб'єктних зв'язків за допомогою знаків та символів.

2. Основні ідеї керованого розвитку знаково-символічної функції на різних вікових етапах включає уявлення про потреби, що зумовлюють становлення знаково-символічних дій - у побудові несуперечливого образу світу на основі абстрагування змісту всіх вищих психічних функцій; цілі - співвіднесення внутрішніх станів суб'єкта зі станами партнерів з комунікації та соціально-культурних зв'язків, завдання побудови міжсистемних та міжфункціональних зв'язків вищих психічних функцій, систему дій та операцій (подання, опосередкування та осмислення).

3. Розвиток знаково-символічної діяльності є поступальним, з піком віком 12-14 років та зниженням кількісних показників у пстарших підлітків. Виділено періоди узгодженого (молодший шкільний вік, юність) та диференційованого (підлітковий вік) розвитку знакового та символічного компонентів знаково-символічної функції. Встановлено незалежність факторів динаміки образних та вербальних асоціацій, що доводить відносну автономію знакової та символічної підсистем знаково-символічної функції як цілісного психічного новоутворення особистості.

4. У юнацькому віці розвиток знаково-символічної функції характеризується незначною зміною кількісних показників при системній її перебудові – від переважання символічного компонента до використання обох типів психологічних знарядь із різними цілями: знакові засоби опосередкування пізнавальних процесів, а символічні – особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

- ~~1.~~ Андрущенко В., Яценко Т. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки. Психологія і суспільство. 2012. № 3. С. 63–77.
- ~~2.~~ Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с. ⁵
- ~~3.~~ Виготський Л. С. Історія розвитку психології. Київ: Видавництво "Літера ЛТД". 1971. 236 с.
- ~~4.~~ Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] К.: Просвіта, 2001. 416 с.
- ~~5.~~ Гончарук О. І. Символічні образи у свідомості: Психологічний підхід. Львів: Видавництво ЛНУ. 2018. 98 с.
- ~~6.~~ Горбунова Т. А. Знакові системи в процесі формування вищих психічних функцій. Львів: Видавництво ЛНУ. 2017.
- ~~7.~~ Дмитренко Л. Г. Психологічні основи символічного мислення. Одеса: Астропринт. 2021. 284 с.
- ~~8.~~ Дубровіна І. В. Психологія мислення: Теоретичні та практичні аспекти. Київ: Ліра-К. 2019. 143 с.
- ~~9.~~ Знаково-символічні засоби візуальної ідентифікації бренду: моногр. / Оганесян С. В., Колісник О. В., Київ: КНУТД, 2024. 212 с.
- ~~10.~~ Ісаєвич С.І. Психодіагностика. Навчально-методичний комплекс. Ужгород, 2017. 55 с.
- ~~11.~~ Коваленко С. В. Знакова природа мови: Психолінгвістичний аспект. Київ: Ліра-К. 2019. 182 с.
- ~~12.~~ Коновал В. Знак і символ у семіотиці С. Лангер. Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. 2013. Випуск 16. С. 106–113.
- ~~13.~~ Костенко Л. В. Мислення як форма знакової діяльності. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2015.
- ~~14.~~ Кулакевич Т.В. Основні підходи до управління стресовими станами. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2014. №5. С. 35–47.
- ~~15.~~ Мороз В. В. Знак, символ, значення: Психологічний аналіз. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2015. 126 с.
- ~~16.~~ Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернет- конференції (м. Острог, 31 травня 2021 р.). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 62 с
- ~~17.~~ Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ:

Академвидав, 2006. 424 с.

~~18.~~ Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

~~19.~~ Сиротюк Н. В. Психологічні аспекти знакових систем.⁶ Київ: Наукова думка. 2010. 164 с.

~~20.~~ Соціально-психологічне мислення: генеза, основні форми та перспективи розвитку: [монографія] / [М. М. Слюсаревський, В. В. Жовтянська, О. В. Суший, В. О. Татенко та ін.] ; за наук. ред. М. М. Слюсаревського ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 296 с.

~~21.~~ Фрейд З. По ту сторону принципа насладження. Тотем и табу. «Я» и «Оно». Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд. Х.: Клуб Семейного Досуга, 2012. 477 с.

~~22.~~ Шевченко В. І. Символи та знаки у психіці: Вплив на вищі психічні функції. Одеса: Астропринт. 2020. 153 с.

~~23.~~ Яценко Т. С. Глибинно-психологічна сутність символу. Педагогіка і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України [у 5 т.]. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. К.: «Педагогічна думка». Т. 3. 2007. 270 с.

~~24.~~ Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) childhood. Neuropsychol. Dev. Cogn. Sect.- Child. Neuropsychol, 2002. June. Volume 8. P . 2.

~~25.~~ Atkinson M. Tattooing i Civilizing Processes: Body Modification as Self-Control. The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 2004. Volume 41. Issue 2.

~~26.~~ Becker D. F., Edell W.S. and Adolescence, 1996. Volume 25. Issue 1.

~~27.~~ Bishop P. The Use of Kant in Jung's Early Psychological Works. Journal of European Studies, 1996. Volume 26. Issue 2.

~~28.~~ Bradley R. T. Origin and Organization of Socioaffective Dialogue. International Journal of Public Administration, 2001.

~~29.~~ Burleson B.B., Planalp, S. Producing Emotion (al) Messages. Communication Theory, 2000. Volume 10. Issue 2.

~~30.~~ Cassirer E. The Philosophy of Symbolic Forms: Volume 1: Language.

New

Haven: Yale University Press. 1953. 196 p.

~~31.~~ Corral M. M., Holguin S.R., Cadaveira F. Neuropsychological Characteristics in Children of Alcoholics: Familial Density. *Journal of Studies on Alcohol*, 1999. Volume 60. Issue 4.

~~32.~~ Cummins J. Bilingualism and Special Education:⁶ Issues on Assessment and Pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984. P. 57.

~~33.~~ Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 1979. Volume 49/2. P. 222-251.

~~34.~~ Davis M.F. Don't ask, do tell! An oral history of the Clinton congress. *Journal for Psychoanalysis of Culture & Society*, 2002. Volume 7. Issue 1.

~~35.~~ Desoete A., Roeyers H. Desoete, A., Roeyers, H. Off-line metacognition--a domain-specific retardation. *Learning Disability Quarterly*, 2002. Volume 25. Issue 2.

~~36.~~ Fromm E. *To Have or to Be?*. New York: Harper & Row. 1976. 186 p.

~~37.~~ Gabel S., Stalling M.C., Young S.E. Family Variables в Substance-Misusing Male Adolescents: The Importance of Maternal Disorder. *Am. J. Drug Alcohol Abuse*, 1998 Volume 24 (1). P. 61-84.

~~38.~~ Ganellen R.J. Comparing Diagnostic Efficiency of the MMPI, MCMI-II, i Rorschach. *Journal of Personality Assessment*, 1996. Volume 67.

~~39.~~ Giancola P.R., Martin C.S., Tarter R.E., Pelham W.E., Moss H.B. Executive cognitive functioning and aggressive behavior in preadolescent boys at high risk for substance abuse/dependence. *Journal of Studies on Alcohol*, 1996. Volume 57. Issue 4.

~~40.~~ Giancola P.R., Parker A.M. A Six-Year Prospective Study of Pathways до Drug Use в Adolescent Boys with and with Family History of Substance Use Disorder. *Journal of Studies on Alcohol*, 2001. Volume 62. Issue 2.

~~41.~~ Goodman J.F. Combining Traditional Models of Education 3 Normal and Disabled Preschoolers Educational. *Psychologist*, 1994. Volume 29. Issue 3.

~~42.~~ Greeno J. G. The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 1998. Volume 53. Issue 1.

~~43.~~ Haaken J. Bitch and femme psychology: women, aggression, and psychoanalytic social theory. *Journal for Psychoanalysis of Culture & Society*, 2002. Volume 7. Issue 2.

~~44.~~ Habermas J. *The Theory of Communicative Action*, Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Boston: Beacon Press. 1987. 246 p.

- ~~45.~~ Harrison S. Emotional Climates: Ritual, Seasonality and Affective Disorders. Journal of the Royal Anthropological Institute, 2004. Volume 10. Issue 3.
- ~~46.~~ Jung C. G. The Practice of Psychotherapy. New York: Pantheon Books. 1934. 234 p.
- ~~47.~~ Lévi-Strauss C. Myth and Meaning. New York: Seven Stories Press. 1996.
- ~~48.~~ Liddle H.A. Theory Development in Family-Based Therapy for Adolescent Drug Abuse. Journal of Clinical Child Psychology, 1999. Volume 28. Issue 4.
- ~~49.~~ Millon T., Davis R.D. MCMI-III: Present and Future Directions. Journal of Personality Assessment, 1997. Volume 68.
- ~~50.~~ Pearson C. Pre-Commerce: How Companies and Customers are Transforming Business Together / B. Pearson. – Jossey-Bass, 2011. 320 p.
- ~~51.~~ Piaget J. Recherches sur l'abstraction réfléchissantes. Paris, PUF, 1977, vol. I, II, 326 p.
- ~~52.~~ Reich K.H. Cognitive-Developmental Approaches to Religiousness: Which Version for Which Purpose? International Journal for Psychology of Religion, 1993. Volume 3. Issue 3.
- ~~53.~~ Perré-Clemon, O. M. The Role of Symbols in Human Cognition. San Francisco: Jossey-Bass. 2018. 123 p.
- ~~54.~~ Santostefano, S. The Arrow of Time and Developmental Psychopathology. Psychological Inquiry, 1994. Volume 5. Issue 3.
- ~~55.~~ Spielberger C.D.(Ed.) Anxiety and Behavior. New York, 1966.
- ~~56.~~ Theoretical psychology: classic readings. Henderikus J. Stam (ed.). Los Angeles: SAGE. 2012. 368 c.
- ~~57.~~ Thompson L., Fine G.A. Socially Shared Cognition, Affect, and Behavior: A Review and Integration. Personality and Social Psychology Review, 1999. Volume 3. Issue 4.
- ~~58.~~ Webster M.A. Adaptation and visual experience. Optics and photonics news, 2005. Volume 1. №1.
- ~~59.~~ Witkin H.A. Field dependence and interpersonal behavior. Psychological Bulletin, 1977. Volume 84 (4). P. 661-689.
- ~~60.~~ Wyer R.S., Collins J.E. Theory of humor elicitation. Psychological Review, 1992. October. Volume. 99(4). P.663-688.
- ~~61.~~ Zentall S.S. Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. Exceptional Children, 1993. Volume 60. Issue 2.
- ~~62.~~ Zuckerman P. Gender Regulation, як Source of Religious Schism. Sociology

of Religion, 1997. Volume 58.

Відформатовано: Відступ: Зліва: 0 см, Перший рядок: 1,25 см, Міжрядковий інтервал: множник 1,3 ін, нумерований + Рівень: 1 + Стиль нумерації: 1, 2, 3, ... + Почати з: 1 + Вирівнювання: зліва + Вирівняти за: 1,9 см + Відступ: 2,54 см, Позиції табуляції: 2 см, зліва

Відформатовано: Відступ: Перший рядок: 0 см