

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. СИМВОЛИ ТА ЗНАКИ ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО АНАЛІЗУ

1.1 Поняття символу: сутність і трактування. Проблема співвідношення символу і знаку.

1.2 Формування символічної та знакової функцій у процесі індивідуального розвитку.

Висновок до розділу 1.

РОЗДІЛ 2. СИМВОЛІЧНЕ ОПОСЕРЕДКУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація та зміст пілотажного дослідження.

2.3. Результати пілотажного дослідження.

Висновок до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОКОНТРОЛЮ ШКОЛЯРА.

3.1. Методика дослідження.

3.2. Вікова динаміка розвитку знаково-символічної системи та її роль у довільній регуляції поведінки.

3.3. Аналіз результатів за гендерною ознакою.

Висновок до розділу 3.

ВИСНОВОК

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Актуальність дослідження. Ґрунтовний аналіз практики та досвіду роботи в освітній системі засвідчив, що нині досить велика кількість дітей шкільного віку зіштовхнуться з труднощами при засвоєнні письма, читання та рахунку, що є частиною знаково-символічної діяльності, і як результат – з труднощами в процесі навчання загалом. Особливо актуальною є проблема варіативного навчання та диференційованого підходу до розвитку, що має враховувати можливості і зону найближчого розвитку кожної дитини. Це спонукає до проведення ретельних теоретичних досліджень даної проблематики та розробку ефективних методів діагностики знаково-символічної діяльності та її розвитку в онтогенезі.

Зважаючи на цифровізацію сучасного світу, проблема ролі символу в регуляції поведінки актуальна також для психології і філософії взаємодії людини з технічними системами, психології сприйняття складних образів тощо, так як сучасні дослідники переконані, що з розвитком комп'ютеризації у «недалекому майбутньому» слід очікувати зміни типу людської мисленнєвої діяльності, зокрема – розвитку візуального мислення як особливого типу синтетичного мислення.

Аналіз досліджень в даному напрямку [7; 9; 19 та ін.] засвідчив, що нині науковці зосередили свою увагу на вивченні різноманітних аспектів даної проблематики: візуальної культури як процесу збалансування, взаємозв'язку і взаємодії візуального, аудіального та тактильного компонентів пізнавальних процесів; розробка бінарної концепції сприйняття; розробка поняття «еталона» тощо.

Незважаючи на різноплановість та різноманітність даних досліджень, більшість науковців переконані, що символ має важливе значення саме на етапі розвитку мислення, коли слово виконує головно номінативну функцію, а відтак символічна стадія є проміжною ланкою між сенсомоторною та знаковою стадіями розвитку інтелекту, яка потребує ретельного вивчення в контексті сучасних реалій та викликів.

Мета дослідження: виявити особливості участі символу у регуляції поведінки особистості школяра.

Об'єкт дослідження – процеси довільної регуляції поведінки особистості школяра, а його **предмет** – вплив символів на орієнтовно-дослідницьку діяльність суб'єкта у процесі актуалізації асоціацій.

Мета дослідження конкретизується у таких **завданнях**:

- виявити основні підходи до визначення та вивчення символу у вітчизняній та зарубіжній психології;
- проаналізувати онтогенетичні особливості становлення та розвитку знаково-символічної функції в онтогенезі;
- підібрати ефективні методи діагностики впливу символів різних рівнів на регуляцію поведінки особистості на різних вікових етапах;
- зафіксувати основні моменти участі символу у регуляції діяльності на різних етапах становлення особистості школяра.

В основу дослідження покладено такі **гіпотези**: символ як компонент активності особистості з оволодіння власною поведінкою проявляється на різних вікових етапах розвитку; символ як засіб регуляції поведінки відрізняється за властивостями від знака, що використовується з тією ж метою, і не може бути прирівняний до нього, так як має інтегративний характер і включає знак, образ і емоційно-смісловий компонент;

Методи дослідження. Для вивчення психологічного змісту символу та його ролі у розвитку довільного регулювання поведінки особистості на різних етапах психічного розвитку був створений психодіагностичний комплекс «Методика вивчення знаково-символічної діяльності», до складу якого увійшли наступні методики: методика Перона-Руссера, яка використовується в дитячому варіанті тесту Векслера (WISC); методика «Перешифрування символів»; ненаправлений образний асоціативний тест; вербальний асоціативний; методика малюнквого листа; проба «Еталони»; малюнки неіснуючої тварини, рослини, виду транспорту; вставка пропущених слів (метод Еббінгауза); методика опосередкованого запам'ятовування; експрес-методика нейропсихологічного

обстеження.

Емпірична база та етапи дослідження. Емпіричне дослідження складалося з двох етапів: пілотажного дослідження та основної серії. У ході пілотажного дослідження на вибірці з 17 учнів ЗОШ (7-10 років) проводився відбір методик, що відповідають завданням дослідження. Основна серія проводилася за допомогою розробленої комплексної "Методики вивчення знаково-символічної діяльності". У дослідженні брали участь чотири групи учасників різних вікових груп: учні ЗОШ № 19 (2-11 класів), м. Тернополя та студенти Західноукраїнського національного університету спеціальності «Психологія» та «Комп'ютерна інженерія».

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що отримані теоретичні та емпіричні результати роблять внесок у розвиток теорії смислових утворень особистості, зокрема дають змогу уточнити дані про структуру останніх, яка включає не лише когнітивну і афективну, а й образну складову. Крім того, проведені дослідження уточнюють уявлення про компоненти системи саморегуляції психічних процесів та поведінки, підтверджують гіпотезу про наявність самостійних підсистем знакової та символічної регуляції.

Практична значущість дослідження полягає в розробці експрес-методики психологічної діагностики, заснованої на спрямованих і ненаправлених вербальних та образних асоціаціях, достатньо простої та придатної для фронтальної психолого-педагогічної діагностики, що дає змогу визначити стан сфери образів-уявлень дитини, мовної сфери та динаміки психічних процесів

Структура кваліфікаційного дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів та висновків до кожного з них, висновків, списку використаної літератури, що налічує 56 джерела, 30 з яких – іноземними мовами. Дослідження ілюстроване 6 таблицями. Основний зміст викладено на 60 сторінках.

РОЗДІЛ 1

СИМВОЛИ ТА ЗНАКИ ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО АНАЛІЗУ

1.1 Поняття символу: сутність і трактування. Проблема співвідношення символу і знаку

Символ як поняття завжди належить до двох сфер людської діяльності: до мистецтвознавства та теорії пізнання. Незважаючи на їх видиму відокремленість, вони все ж дуже взаємопов'язані, адже творча рефлексія художника належить до одного з видів пізнання світу.

Один із важливих напрямів мистецтва та літературної творчості кінця 19-го – початку 20-го століття, відомий як символізм, вкладає у поняття символу досить обмежене значення: це містичне відображення потойбічного світу в кожному об'єкті і явищі світу реального. Це уявлення про природу символу дозволяє розкрити одну з ключових особливостей символічного мислення, яке описано як магічне мислення К. Леві-Стросом і Л. Леві-Брюллем. Зокрема, йдеться про здатність приписувати предметам значення, яких насправді в них немає. Крім того, розуміння символу як містичного відображення потойбіччя – фактично міфологічного світу – да змогу наблизити символи до фактів, що виникають під час використання проєктивних методів дослідження. У такому контексті міфологія виступає як відображення несвідомого світу особистості, при цьому вона містить значно менше архетипічних сюжетів і колективних уявлень, ніж у попередні історичні періоди [15; 24].

Феномени, які з'являються в результаті дослідження проєкцій особистості, а також її перенесення внутрішнього світу на зовнішнє середовище, містять не тільки яскраві чуттєві образи, а й узагальнені ідеї, абстрагований досвід. Особливо важливим для нашого дослідження є той елемент, що виражається у емоційному ставленні до абстрагованого досвіду, зафіксованого в символі, що своєю чергою впливає на зовнішню реальність. Попри те, що ці явища більше стосуються предметних образів-уявлень, вони дають можливість зазирнути в глибину світу символів особистості, розкриваючи зв'язок між внутрішнім світом індивіда та його зовнішніми виявами.

Представники вітчизняної психології [5; 8; 15; 22; 23] переважно

підтримують думку про те, що процес пізнання розвивається від безпосереднього чуттєвого сприймання дійсності до абстрактного мислення, результати якого знаходять своє відображення у практичній діяльності суб'єкта. Символ, який виникає на основі «живого споглядання дійсності», є не лише відображенням реальності, але найпростішого уявлення, чи образу, що проходять через процес символізації, оскільки вони вказують на конкретні об'єкти чи явища. Образ, абстрагований від предметного світу і який відображає безпосередньо сприйняту дійсність, все ж не є абстрактним уявленням, оскільки зберігає зв'язок із чуттєвою реальністю, що його породила. Тобто цей абстрактний образ є символом – конструкцією, що вказує на щось поза самим символом. Через символ чуттєве сприймання проходить до стадії абстрактного мислення. «Символ включає в себе характерні риси абстрактного мислення: чітке розрізнення і протиставлення елементів реальності, їх об'єднання в єдине ціле, а головне – узагальнення чуттєвого досвіду і перетворення «потoku чуттєвої свідомості» на абстракційні форми» [19, с. 68].

Проте, абстрактне мислення має подвійний символічний характер, оскільки воно вже є структурованим відображенням дійсності, яке в певному сенсі ускладнює це відображення, фокусуючи увагу на неочевидних аспектах, що виникають у процесі розумової діяльності. Навіть якщо розглядати так зване «чисте» абстрактне мислення, яке пов'язане з логічними операціями над абстрактними категоріями [20], в ньому обов'язково присутні такі елементи, як висновок – виведення певних наслідків із заданих умов. Висновок, однак, є результатом певної послідовності положень і тому містить у собі певну «функцію», подібну до тієї, яку використовують у математиці, що визначає закономірність розвитку цієї послідовності. Таким чином, кожен елемент цієї послідовності включає в себе як попередні, так і можливі наступні елементи, що обумовлює їх взаємозв'язок і дає можливість робити висновки.

Окрім цього, символ є суб'єктивно визначеною єдністю, яка вказує на конкретні елементи, що входять до його складу. Так, наприклад, символ мистецтва не є просто чуттєвим уявленням, яке не має узагальнених елементів, а навпаки, символи складаються з образів, які, сприйняті органами почуттів як одиничні предмети, водночас вказують на певні закономірності і змушують робити висновки, що мають загальне значення.

Проте, символ відрізняється від багатьох інших художніх та наукових конструкцій, які також містять образи, ідеї або емоції, своєю суттєвою особливістю – це внутрішні відносини між компонентами. Однією з основних властивостей символу є його здатність поєднувати в собі знайомі схеми, які представлені в свідомості, з предметом, що пізнається, порівнювати ці елементи та виділяти загальні закономірності, зберігаючи при цьому індивідуальні риси предмета. Так, навіть якщо предметний образ або уявлення є вкрай абстрактним, при зустрічі з будь-яким стимулом, що відноситься до цього предмета (наприклад, слово «яблуко»), у свідомості спливає досить конкретний образ, хоча і несе в собі певну абстракцію [13].

Другим важливим аспектом у дослідженні даної проблематики є положення про рівноправність усіх компонентів символу – образу, його значення та змісту, а також їх однакова представленість у його структурі. Генетично образ і його невербальний зміст виникають раніше, і лише при переході до вербального рівня образ набуває слово-позначення і, відповідно, значення [5]. Коли ж одна зі сторін символу зводиться до іншої або підпорядковується їй, це веде до утворення інших структур, таких як алегорії, метафори, персоніфікації.

Символи, які використовуються в логіці та математиці, наближаються до знаків, оскільки між загальним і одиничним у них існує взаємозв'язок. Проте, в цих випадках образність значно обмежена, а емоційно-мотиваційний компонент майже повністю відсутній. У випадку з алегорією образ виступає як ілюстрація певної абстрактної ідеї, що має на меті висвітлити суттєві ознаки цієї ідеї, надаючи їй емоційну забарвленість. Персоніфікація ж передбачає уособлення абстракції через образ, де образ не лише ілюструє ідею, але й виносить її за межі значення цієї абстракції [15]. Метафора, своєю чергою, надає образу самостійне значення, яке не обов'язково вказує на багатозначну ідею чи функцію предмета. У символі ж образ зберігає свою незалежність і несе в собі, у згорнутому вигляді, численні абстрактні ідеї, пов'язані як з предметом, що зображується, так і з іншими предметами, які можуть бути пов'язані з ним як випадковим, так і соціокультурним чином.

Багатозначність інтерпретації символу, взаємна гармонія ідеї та образу створюють у символі нову важливу властивість – взаємозворотність значення і

значеного. Однак, необхідно підкреслити, що символ у його сучасному вигляді значно відрізняється від міфологічного символу. Зокрема, він не містить у собі загрози, але є цілком реальним інструментом, який активно використовує сучасна людина. Здається цілком обґрунтованою теза Л.С. Виготського на міфологічний характер мислення маленької дитини, яке знаходить схожі речові зв'язки між явищами та її уявленнями [3]. Також варто зазначити, що в міру засвоєння дитиною соціального досвіду, зокрема через розвиток мови, рахунку та письма, ці зв'язки стають більш абстрактними і логічними, зменшуючи свою матеріальну спрямованість [6].

Окрім визначення та у змістовлення основних понять, більшість науковців звертають свою увагу також на класифікацію знаків і символів. На нашу думку, найбільш повною та обґрунтованою є класифікація знаків Чарльза Пірса (Ч. Пірс, 2000): іконічні; індексальні; символічні.

Еріх Фромм ж запропонував найбільш відому класифікацію символів: умовні (конвенційні) символи; випадкові; універсальні [37, с. 54].

Так, Е. Фромм відносить лише дві останні категорії до справжніх символів. Проте багато науковців не зовсім погоджуються із цією позицією. Вони стверджують, що внутрішній зв'язок із предметом, який сприймається всіма людьми однаково, властивий лише тим стимулам, які мають чітку і однозначну форму сприйняття. Прикладом такого стимулу може бути іконічний знак Ч. Пірса, що має зовнішню схожість із предметом. Альтернативно, для пояснення можна використовувати концепцію колективного несвідомого, запропоновану К.Г. Юнгом, яка передбачає, що в усіх людей, незалежно від їхньої національної приналежності чи інтелектуального розвитку, існує певне коло стимулів, які сприймаються однаково. Однак механізм виникнення таких загальних уявлень та їхнього передавання залишається не зовсім зрозумілим. Якщо не звертатися до ідеї «генетичної пам'яті», цей процес, без сумніву, має культурну природу, а отже, певною мірою є конвенційним [46, с. 97].

На нашу думку, основною відмінністю між поняттями знаку і символу, які справді мають багато спільного, є жорсткість їх зв'язку зі світом предметів. Такий зв'язок у знаку має набагато меншу гнучкість і важче піддається змінам. Натомість символ спирається на багатше смислове поле, яке дозволяє здійснювати багатозначне тлумачення і шукати нестандартні, але логічно

зв'язані інтерпретації.

Отож, символ – основний вид об'єктивації символічного поняття чи символічної функції.

При цьому основними властивостями символу є наступні:

1. «Символ виявляється як момент, у якому свідомість переривається, і фіксується певний зміст, надаючи йому значення. Це надання значення не є простою фіксацією готового сенсу, а є процесом його створення. Тому символ можна розглядати одночасно і як процес психічної діяльності, так і її результат. В такому контексті символ стає одиницею збереження людського досвіду» [24, с. 65].

2. «Символ поєднує в собі ідеальний зміст свідомості і її матеріальний, чуттєво досягнутий субстрат – знак» [57, с.62].

3. «У символі чуттєва одиничність, незважаючи на свою індивідуальність, відображає загальне. Таким чином, символ об'єднує суб'єктивне (внутрішній досвід) і об'єктивне (знак, наприклад, слово та його значення в культурному контексті)» [45].

Символічні форми охоплюють такі області, як міф, мова, наука, мистецтво, релігія, техніка, право, історія і економіка. Усі ці форми утворюють своєрідний союз, при цьому кожна з них підпорядковується структурним принципам творчої діяльності людської свідомості, що дозволяє їй функціонувати.

Основні характеристики символічних форм:

1. «Всі символічні форми генеруються свідомістю і є способами об'єктивації духу. Завдяки ним індивідуальне набуває загального значення. Це «культурні матриці», які реалізують специфічні види інтерсуб'єктивного значення. Кожна символічна форма є окремим напрямом реалізації символічної функції.

2. Кожна символічна форма виступає як особливий спосіб світорозуміння. Оскільки світорозуміння і стабілізація уявлень про світ у межах окремих символічних форм нерозривно взаємопов'язані, можна визначити їх як структуруючі елементи.

3. Кожна символічна форма виступає посередником між суб'єктом та світом, а сукупність усіх символічних форм створює специфічну реальність для людини, особливий світ її існування» [54, с. 32].

1.2. Формування символічної та знакової функцій у процесі індивідуального розвитку

Питання дослідження походження та еволюції знаково-символічної функції в психології охоплює низку питань, пов'язаних із формуванням специфічного людського відображення реальності в процесі філогенезу та онтогенезу [50]. Більшість людських активностей передбачають необхідність освоєння знаково-символічних засобів. Від самого народження дитина потрапляє в середовище, багате знаками і символами, де в процесі спільної діяльності з дорослими вона вчиться їх розуміти та використовувати. Багато досліджень вказують на тісний зв'язок між психічним розвитком дитини та рівнем розвитку знаково-символічної функції її свідомості [24].

Аналіз відомих теоретичних підходів дає змогу зробити висновок про те, що науковці по-різному трактують генезис знаково-символічної функції. Так, Л. З. Виготський вважає, що слово (знак) спочатку виступає як символ, а вже згодом набуває значення, перетворюючись на знак [3]. Отже, за його теорією, виникнення символу передуює знаку. Натомість Ж. Піаже стверджує, що на початкових етапах розвитку колективні знаки є складними для дитини, і вона потребує символів для кращого розуміння реальності [51].

Інші науковці притримуються дещо іншої позиції, та стверджують, що знак виконує функцію репрезентації реальних об'єктів в узагальнено-ідеальній формі, а символ узагальнює ідеалізовану дійсність, а не реальні предмети, тому символи вважаються знаками знаків. У цьому символи, і знаки здійснюють регулюючу функцію, будучи засобами взаємодії із середовищем [19].

Так, Л.С. Виготський у класичних дослідженнях виділяв три типи «врощування» (інтеріоризації) психічних операцій та ілюстрував їх таким чином:

1) «шов», щоб запам'ятати відповідність картинки «кінь»-«вантаж»-«віз», дитина використовує допоміжний засіб малюнок возу;

2) врощування цілком: дитина багато разів відреагувала на малюнок коня картинкою возу, тому можна припустити, що вона вже пам'ятає відповідні пари картинки-ключа. Весь ряд зовнішніх стимулів переходить усередину, різниця між внутрішніми та зовнішніми стимулами – знаками згладжується.

3) дитина засвоює структуру процесу правила користування зовнішніми знаками, а оскільки світ внутрішніх символів-стимулів набагато багатший, переходить до використання слів зі свого запасу» [3, с. 56].

Т. А. Горбунова довела, що використання заздалегідь визначених знаково-символічних засобів для формування знань є неефективним, оскільки вони не використовуються дитиною в повному обсязі. Для неї зміст і форма уявлення ще не відокремлюються достатньо чітко, тому молодші школярі спочатку застосовують символічну систему, а не знакову, [6]. Символ, за її визначенням, поєднує реальний план і "оболонку", яка сприймається дитиною як особлива реальність дії.

Шевченко В. І., аналізуючи символ як умову продуктивної діяльності, стверджує, що зміст символу не має чітко визначеного об'єктивного значення і може бути зрозумілим лише через інтерпретацію, добудовування реальності суб'єктом. Це означає, що символом неможливо прямо керувати [24].

Однак, як зазначає Костенко Л. В. [13], це твердження має сенс лише в контексті шаблонної дії. Якщо ж символізацію розглядати як творчий процес, то можна стверджувати, що символ є засобом подолання невизначеності, що може реалізовуватися на будь-якому етапі розвитку. Невизначеність у цьому випадку відноситься до нечіткості цілей, умов і способів їх досягнення. Оскільки, за словами автора, знаково-образні засоби відіграють важливу роль у період між основними видами діяльності, такими як ігрова та навчальна. Символізація дозволяє виявити потенціал пізнавальної діяльності дитини, який не завжди очевидний в більш формалізованих, жорстких умовах.

Орієнтування з урахуванням символу відбувається у межах зовнішніх особливостей ситуації, а властивості ситуації щодо «оболонки» починають виступати як значення. Відтак перехід від символічного опосередкування до знакового можливий лише при знаходженні в образному оформленні символу відповідності значенню, структурі ситуації невизначеності, при цьому можлива «продуктивна» (з виходом у поле значень) та «непродуктивна» символізація – з дослідженням лише зовнішніх параметрів символу [там само].

Як зазначає Л. Г. Дмитренко: «Дитина з моменту народження потрапляє одночасно у два світи: реальний, матеріальний, а також світ умовностей, знаків і символів» [7, с. 54]. Для того, щоб їх освоїти вона має розвивати способи їх

пізнання. Автор надає таке визначення знаково-символічної діяльності: «Це складне, системне і багаторівневе утворення, яке дозволяє суб'єкту моделювати та перетворювати об'єктивну реальність у свідомості, а також конструювати ідеалізовані предмети і працювати з ними за допомогою знакових засобів» [там само, с. 60].

Також науковець пропонує виділити кілька етапів у розвитку знаково-символічної діяльності:

1. Нульовий етап – на цьому етапі ще не існує чіткого розрізнення між знаком і його позначенням. Дитина починає засвоювати знакову реальність через реагування на дії дорослого, в тому числі за допомогою міміки, пантоміми та імітації. Поступово вона починає усвідомлювати знаково-символічні засоби.

2. Етап заміщення (перший етап розвитку ЗСД) – цей етап триває в період дошкільного дитинства. На ньому відбувається еволюція дитячої гри, мови та малювання, коли дитина починає систематизувати окремі знаки, формуючи алфавіт та синтаксис. Вона навчається виражати однакові ідеї різними способами.

3. Етап моделювання – другий етап розвитку ЗСД, де заміщення дає змогу переносити значення з одного об'єкта на інший. Моделі стають особливими абстракціями, в яких сутнісні відносини закріплені в наочних і репрезентованих зв'язках.

4. Етап розумового експериментування – третій, найбільш розвинутий етап ЗСД, коли діяльність набуває функцій передбачуваного відображення та прогнозування. На цьому етапі можлива трансформація моделей не тільки за законами «реальної» логіки, але й за умовами вільної логіки суб'єкта. Розумове експериментування дозволяє вийти за межі безпосереднього досвіду [7, с. 78].

При цьому зазначається, що розвиток знаково-символічної діяльності йде не за лінією зміни об'єктів, але за лінією зміни дій з ідеалізованою предметністю: заміщення передбачає зняття функції, моделювання – зняття узагальнених ознак, розумове експериментування – роботу зі знятими ознаками у наочно-образному або понятійний зміст.

У рамках експериментів, що були проведені для перевірки цього положення, результативність вирішення пізнавальної задачі в умовах

невизначеності слугувала критерієм оволодіння моделлю-уявленням. При цьому було виділено п'ять основних шляхів побудови моделі:

- перебір об'єктів;
- групування об'єктів за довільною ознакою;
- виявлення функціонального значення об'єкта і угруповання за ним;
- атрибуція об'єкту біполярних ознак;
- категоризація об'єктів за реальними ознаками.

Так, для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (6-7 років) найпоширенішими методами побудови моделей є атрибуція та перебір об'єктів, тоді як інші стратегії зустрічаються рідше в досліджуваних матеріалах.

Згідно з думкою авторів, ці стратегії мають значення для конкретного віку, однак вони є частинами генетичного процесу розвитку, що в нормі повинні поступово змінювати одна одну. Це може стати основою для створення діагностичних та корекційних методик.

На думку більшості психологів [4; 6 та ін.] дошкільний вік є надважливим етапом соціалізації людини. Саме в цей період формуються мова, продуктивна діяльність, знакове мислення, а іншими словами – дитина набуває «специфічно людських» якостей.

На етапі дошкільного дитинства вона опановує три основні види знаків із багатой різноманітності, яку створило людство: образно-руховий, вербальний та графічний [13]. Основною формою є образно-рухова, яка лежить в основі сюжетно-рольової гри та предметної діяльності. Наступною є дитяче малювання, яке, на перший погляд нагадує малювання у дорослих. Проте дитина орієнтується на усвідомлення та перетворення реальності, тоді як дорослі фокусуються на "художності" образу. Досвід психологів, які працюють з дітьми з порушеннями розвитку свідчить про те, що гра, мова та малювання є найбільш відсталими в розвитку, що є показником недостатньої соціалізації. Тому, ключовими напрямками в роботі з «проблемними» дітьми повинні бути збагачення змісту їхніх малюнків, розвиток сюжетно-рольової гри, а також підвищення мовної та комунікативної активності.

У процесі «природної» або організованої парадигматизації мови виділяються одиниці, які мають знаковий, символічний та семантичний

характер [11].

Гумбольдт писав, що запровадження мовних одиниць призводить до перетворення індивідуальних уявлень на поняття, а А.А. Потебня - що слово трансформує внутрішній світ людини, створює мовний аналог первинних образів та станів. Без введення правил, що стосуються як знаків і символів, так і змістів внутрішнього світу, що зчіпаються зі знаками, не можна «змусити» медіатори стати засобами організації внутрішнього життя [18]. Більше того, чим досконалішими є засоби, тим більше організований внутрішній світ.

Саме завдяки таким властивостям у сюжетно-рольовій грі дошкільників можна спостерігати явище функціонального заміщення, коли, наприклад, паличка «перетворюється» на коня чи пістолет. Вважається, що ці закономірності взаємодії дитини з культурним світом зумовлені її початковою «закритістю» на момент народження. Світ предметів та пов'язаних з ними слів дитина повинна відкривати сама в процесі практичної взаємодії, і цей світ є принципово багатозначним. Тому для дитини міф служить захистом від семантичного шоку, пов'язаного з різноманіттям культурної семантики, а основним засобом є надання предметам імен, через довільне асоціювання. Кожне таке ім'я-мітка містить у собі багатий і неоднозначний смисловий простір. В результаті цього формується «доросла» модель семантичної організації пам'яті та мислення.

Процес розвитку знаково-символічної функції, що відображається в дії, детально описано в роботах Ж. Піаже та Л.С. Виготського [3; 51].

За Піаже, «Інтелект – механізм адаптації до навколишнього середовища, що здійснюється двома механізмами: акомодациєю (зміна внутрішніх схем відповідно до вимог середовища) та асиміляцією (переробка зовнішнього досвіду шляхом укладання його у схеми)» [51, с. 76]. Асиміляція переважає з 1,5 років, що зумовлює появу символічної функції та розвиток інтелекту. Оскільки «на початку великого шляху» колективні знаки ще складні для дитини, дитина потребує символів засвоєння дійсності, яке проходить у формі символічної гри:

- «гра-вправа відокремлює ігрову дію від інтелектуального, вправляючи структури поведінки «вхолосту» з задоволенням власне від гри;
- символічна схема - відтворення сенсомоторної схеми поза звичним

контекстом;

- у символічній грі формується «уявна ситуація», з перенесенням на інший предмет (відсутній об'єкт)» [51, с. 81].

Символічна гра поступово редукується у міру засвоєння соціальних ролей та формування сюжетно-рольової гри, а її функція бачилася Ж. Піаже у засвоєнні символічних форм поведінки, але не предметного чи соціального змісту.

За твердженням Л.С. Виготського, саме свідомість, з його системним і смисловим будовою, визначає становлення системи вищих психічних функцій, тому мірою зміни системи є зміни свідомості. Цілісність визначається єдністю завдання і психологічних засобів, що диктують структуру поведінки. Усього ж, як відомо, Л.С. Виготський виділив три форми поведінки дитини: «природну» або натуральну, примітивну та культурну, що утворюють якісні стадії у розвитку дитини. Перехід від однієї стадії на іншу відбувається при впровадженні у поведінку знака/символу. А виникнення символічної діяльності пов'язане із розвитком практичної діяльності дитини» [3, с. 94].

Висновок до розділу 1

Аналіз поняття символу як складного феномена, що водночас належить до царин мистецтва та пізнавальної діяльності, дає змогу окреслити його як універсальний інструмент, за допомогою якого здійснюється посередництво між внутрішнім і зовнішнім світом людини. Символ виявляється не просто замінником реального об'єкта чи ідеї, а структурою, яка вбирає в себе чуттєве, емоційне, когнітивне й культурне значення.

Підходи, представлені у філософських, психологічних та культурологічних концепціях, демонструють, що символ має здатність одночасно відображати індивідуальне й універсальне, поєднувати особистий досвід з загальнолюдськими смислами. На відміну від знака, символ не фіксує жорстке значення, а функціонує в межах гнучкого, багатозначного простору інтерпретацій, що дозволяє людині вільніше оперувати знаннями, уявленнями та образами світу.

Символічне мислення, як зазначають численні дослідники, має глибоко інтегративну природу, оскільки поєднує в собі логічну структуру мислення,

емоційно-образні компоненти та культурно обумовлені архетипи. У процесі онтогенезу символічна функція розвивається як засіб переходу від безпосередньо-чуттєвого до абстрактного пізнання, виступаючи механізмом перетворення досвіду на усвідомлені значення, що зберігаються в пам'яті індивіда.

Відтак, символ не лише є засобом вираження складних змістів, а й є основною формою організації когнітивного й емоційного досвіду, важливою умовою розвитку абстрактного мислення та формування довільної саморегуляції особистості.

Розвиток знаково-символічної функції нерозривно пов'язаний із соціалізацією дитини, засвоєнням мови, гри, малювання та іншої культурно зумовленої діяльності. Основною формою опосередкування дійсності на початкових етапах є символічна функція, що згодом еволюціонує в знакову.

Дослідники даної проблематики зазначають, що символи виконують важливу функцію репрезентації й інтерпретації реальності, особливо в умовах невизначеності. Вони виокремлюють етапи формування знаково-символічної діяльності (від нульового до етапу розумового експериментування) та зазначають, що ефективне формування знаково-символічної функції є основою когнітивного та мовного розвитку дитини, формування абстрактного мислення, а також передумовою для переходу до вищих форм пізнавальної діяльності.

РОЗДІЛ 2

СИМВОЛІЧНЕ ОПОСЕРЕДКУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація та зміст пілотажного дослідження

Загальні завдання дослідження передбачають розробку теоретичного і методичного апарату, що дають змогурозрізнати знак та символ(особливо – з їхньої функції регуляції поведінки) на кожному з етапів психічного розвитку особистості. Це питання є особливо важливим саме тому, що в більшості робіт семіотичного спрямування (за винятком вікової психолінгвістики) відсутні вказівки на різний психологічний зміст даних понять[12].

З метою розв'язання поставлених завдань необхідно обрати відповідні моделі психічних процесів або діяльності, що охоплює систему психічних функцій, де процес може бути опосередкований як знаком, так і символом.

Досліджуючи дане питання зауважимо, що ще Ч.С. Пірс підкреслював важливість мовної (знакової) комунікації для подолання просторових і тимчасових обмежень між людьми, при цьому філософ вважав «мовчазні діалоги з самим собою, немовби з кимось іншим» особливо значущими [18, с. 213]. Схожі ідеї висловлювали Р. Якобсон, Ю.М. Лотман, а також психологи, зокрема Л. С. Виготський. Інакше кажучи, категорії часу і тимчасова перспектива особистості є важливими аспектами психічного процесу [47, с. 74]. К. Левін, чия праця стала основою теорії діяльності, розглядав тимчасову перспективу як важливу складову регулювання поведінки [47, с. 74-75].

Згідно з низкою досліджень [7; 12; 19 та ін.], рівень розвитку семіотичної функції (знаково-символічної діяльності) разом з довільністю та особистісними особливостями (такими як розвиток спілкування, взаємодія в колективі, інтелектуалізація емоцій) є ключовими чинниками психологічної готовності до шкільного навчання. Важливими аспектами при цьому також є схильність до аналізу, рефлексія та здатність планувати дії.

При цьому не можна погодитися з думкою про те, що знак і символ становлять одну категорію знаково-символічних засобів, що поділяються за походженням на природні мови та системи, не пов'язані безпосередньо з природною мовою, а також з твердженням про незначні відмінності між ними в контексті дослідження пізнавальної діяльності [4]. Однак, аналіз відомих

досліджень дає можливість зробити висновок, що саме у дітей молодшого шкільного віку (7-10 років) активно формується символ як елемент, що розкриває суть інших чуттєво сприйнятих предметів (тобто загальне в конкретному) і виявляє ставлення до них [4, с. 124]. Тому вивчення таких аспектів предметного символу, як його формування, функціонування та взаємозв'язок зі знаком, є доцільним для дітей молодшого шкільного віку.

Тому вивчення таких аспектів предметного символу, як його формування, функціонування та взаємозв'язок зі знаком, є доцільним для дітей молодшого шкільного віку, адже значна кількість нейропсихологічних методів діагностики опираються на дослідження пам'яті, оскільки їх автори вважають, що саме ця функція є найбільш усвідомленою.

На сьогодні відомо, що значна частина дітей дошкільного віку не готова до навчання в загальноосвітній школі через недостатній рівень розвитку психічної діяльності, що виражається в її девіаціях та дефіцитах. Як показують численні дослідження, рівень актуального розвитку таких дітей значно відстає від вікових норм [16].

Наше дослідження спрямоване на виявлення можливого зв'язку між розвитком емоційних процесів і формуванням, зокрема, зорово-предметної пам'яті. Відомо, що сприйняття неможливе без пам'яті, і пам'ять не існує без сприйняття, тому вона є складовою частиною всіх вищих психічних функцій. Зорово-предметна пам'ять є однією з найважливіших складових процесу розвитку письма та читання [5; 14; 18 та ін.], особливо у контексті символічного процесу перетворення звуків на букви. Очевидно, що вона також є адекватною моделлю для вивчення процесів символічного опосередкування, зокрема під час її розвитку у дітей, які, перебуваючи на початкових етапах розвитку пізнавальних функцій, маючи низький рівень узагальнень, тому справжній символ у них ще не сформований.

Наявні нині експериментальні дослідження в основному охоплюють сферу знакової діяльності, вивчаючи процес опосередкування предметів через інші, більш абстрактні. Дослідження процесу абстрагування, зокрема запам'ятовування конкретних, часто повторюваних предметів, дає змогу аналізувати символічну діяльність дітей. Опосередковані предмети (наприклад, забарвлені геометричні фігури) на етапі розвитку молодших школярів

знаходяться на шляху символізації, але на даному етапі вони виступають лише як знакові фігури, адже ще не інтегровані в семантику предметного світу через недостатньо сформований понятійний апарат дитини і виступають лише як ознаки предметів.

В основу однієї з гіпотез дослідження лягла теза про те, що: «Символ як засіб регуляції поведінки відрізняється за властивостями від знаку, використовуваного з тією ж метою, і не може бути прирівняний до знаку, так як має інтегративний характер і включає в себе знак, образ і емоційно-смисловий компонент» [15, с. 46]. Вона ґрунтувалася на таких положеннях:

По-перше, низка дослідників [5; 6; 7; 8 та ін.] висловлюють думку, що формування емоційної системи регуляції психічної діяльності передуює розвитку довільної регуляції. Таким чином, відсутність емоційного зв'язку між предметом, що запам'ятовується, і опосередкованою фігурою може значно знизити ефективність запам'ятовування і відтворення матеріалу.

По-друге, згідно з концепцією А.Ф. Лосева про трикомпонентну структуру символу (образ, когнітивний та емоційно-смисловий компоненти), діти з високим рівнем розвитку емоцій можуть під час опосередкованого запам'ятовування опиратися не лише на відомий зв'язок знаку і позначеного, а й на сенс та особистісне ставлення, що лежать в основі цього зв'язку. Таким чином, коли зміст наповнюється емоціями, зв'язок між предметом, що запам'ятовується, та опосередкованою фігурою трансформується зі знакової в символічну.

Так як завдання дослідження були доволі складними, ми провели дві серії експерименту – пілотажну та основну. У рамках виконання першої нами було сформовано експериментальну групу, у яку увійшло 17 дітей, які склали дві групи: до експериментальної групи увійшло вісім дітей з дисфункцією або порушенням психічної діяльності, що виявляються у слабкості чи несформованості різних систем вищих психічних функцій (ВПФ). Контрольну групу склали дев'ять дітей того ж віку, які нормально розвиваються.

Всі діти пройшли нейропсихологічне обстеження, яке проводилося психологами школи, та яке стало першою передумовою для поділу дітей на контрольну та експериментальну групи; іншою стала фактична успішність учнів у школі. Третім показником були оцінки педагогами загальної та мовної

поведінки обраних школярів.

Організація пілотажного дослідження передбачала використання наступного переліку стимульного матеріалу: 1) предметні зображення - ведмідь, снігур, лось, дятел, бегемот, лебідь, баран, яблуко, кавун, банан, слива, ананас, груша, лопата, трамвай, корабель, візок, автомобіль, літак; 2) картки з назвами даних предметів того самого розміру; 3) картки із зображеннями геометричних фігур: хрест, п'ятикутна зірка, трикутник, коло та квадрат чотирьох кольорів (білий, синій, червоний, зелений). На окремих картках – фрази з пропущеним фразами типу: «На високій гілці сидить гарний...»; «...-фрукт південний, а ... - північний»; «На дорогу несподівано вийшов ...»; «У небі летить великий...»

У ході підготовчої серії досліджувалося візуально-предметне сприйняття дітей [6]. У пробах дитина робила вибір картинки, що відповідає зразку з 3 інших, називання картинки, називання серії з 2-4 картинок, зазначених експериментатором (дослідження зорово-вербальної пам'яті, її стійкості, об'єму та довільності), вибір картинки за словом-найменуванням (імпресивна мова). Зауважимо, що у 3 дітей (з сімей з низьким соціально-економічним статусом) ми зіштовхнулися з незнанням деяких предметів, переважно фруктів. Оскільки в експерименті були задіяні семантичні зв'язки слів, предмети, незнайомі дитині, виключалися з подальшої роботи.

Аналогічно досліджувалося впізнання дитиною геометричних фігур, їхнього кольору.

Розвиток емоційної сфери вивчалася за допомогою пізнання емоцій: а) за фотозображеннями; б) за схематичними зображеннями (брови, очі, рот). Також було випробувано комбінований метод: перша схематична особа («химера») зображувалася експериментатором, інструкція – впізнати вираз «обличчя», потім «химеру» дитина малювала за словом-найменуванням емоції. Модифікована методика показала себе більш ефективною, оскільки не тільки більш точно виявляла труднощі, що стоять перед дитиною, але і позначала широту зони найближчого розвитку.

Останньою пробою цієї серії була класифікація предметних картинок, спрямована на вивчення мислення дітей.

У першій серії на стіл викладалася предметна картинка та декілька карток

із геометричними фігурами. Інструкція: «Вибери будь-яку фігуру, що підходить до картинки. Поклади на середину столу і запам'ятай її». На запитання дитини «Що означає потрібна постать?» тощо, експериментатор відповідав: "Будь-яка фігура, яка підходить, по-твоєму, до цього предмета". Після того як картинка та опосередкована фігура викладені в центр столу, картинка забиралася. Контрольне питання, спрямоване на перевірку безпосереднього відтворення (дослідження короткочасної пам'яті): Що ми позначили цією фігурою? Загалом у першій серії пред'являлося 2-3 картинки. Після пред'явлення та «шифрування» останньої картини експериментатор у довільному порядку вказував геометричні фігури та просив відтворити зв'язку «предмет-опосередкована фігура» (відстрочене відтворення).

У другій серії на стіл викладалася предметна картинка (всього 2-3 в серії) і геометрична фігура на вибір експериментатора (підбиралися фігури, що володіють мінімальною зовнішньою схожістю з предметом, що запам'ятовується - фрукти і тварини позначалися зірками і хрестами, літак - квадратом тощо). Інструкція: «От ... (назва картини) та ... (колір та назва фігури). Запам'ятай, що [картинка] – це [фігура]». Контрольне питання: «Що ми окреслили цією фігурою?».

У третій серії проводилася відстрочена перевірка запам'ятовування предметів із серій 1 і 2. У наступній частині серії подавалися пропозиції з пропущеними словами. Інструкція: «Прочитай речення. Подумай, якого слова не вистачає. Поклади фігуру, що означає це слово. Прочитай пропозицію повністю». У ході роботи над першими 2-3 пропозиціями дитина самостійно вибирала фігури з усього набору пам'яті. У наступній пробі (також 2-3 пропозиції) підстановку здійснював експериментатор. Інструкція: «Прочитай речення. Подумай, чи правильно я поклав фігуру. Поясни, у чому помилка, якщо вона є». Наприклад, у фразу "В одному з них завжди знайдеш кісточку, в іншому кісточка взагалі немає ..." підставлялися картки, що позначають банан і ананас (обидва фрукти не мають кісточок).

Отже, перша серія експериментів була схожа на класичну піктограму, оскільки дитина могла вибирати фігуру, яка асоціюється з предметом, що запам'ятовується, зокрема через емоційне ставлення. З іншого боку, серія проб із зовнішньо заданою опосередкованою фігурою дозволяла наблизитись до

дослідження символічних процесів, оскільки дитині доводилося шукати більш глибокий, ніж зовнішня схожість, зв'язок між опосередкованою фігурою та предметом, що вона символізує. Пошук цього зв'язку активує розширене семантичне поле, викликаючи формування складних ланцюгів уявлень і не обмежуючись лише створенням простого довільного зв'язку. Важливо, що підтримка такого довільного зв'язку, який не належить до загальнокультурних, а формується безпосередньо в процесі обстеження, потребує високої концентрації уваги та значних зусиль щодо довільного контролю з боку дитини, що може суттєво вплинути на виконання інших завдань, таких як організоване запам'ятовування фраз та текстів.

Результати дослідження не показали значних відмінностей у виконанні завдань дітьми, які проходили серії на візуально-предметну опосередковану пам'ять, порівняно з тими, хто проходив стандартне нейропсихологічне обстеження. Перевірка правильності відтворення зв'язку між опосередкованою фігурою та опосередкованим предметом проводилася кілька разів протягом усієї діагностики, після гетерогенної інтерференції (проби, що не задіюють зорово-предметну пам'ять) та гомогенної інтерференції, де іншими пробами виступали завдання з другої серії або самостійні проби. Проективні методи використовувались лише під час обстеження дітей з експериментальної групи.

2.2. Результати пілотажного дослідження

Отож, дії дітей оцінювалися за кількома критеріями: довільність поведінки, рівень розвитку емоційних процесів, їх участь у формуванні та підтримці зв'язку між предметом і опосередкованою фігурою, а також ступінь сформованості знакової та символічної діяльності.

За рівнем розвитку емоційних процесів дітей було поділено на дві групи: дев'ять дітей припустилися понад 25% помилок у пізнанні та відтворенні емоційних станів (високий рівень), вісім дітей – 30-60% помилок (середній рівень).

Щодо довільності поведінки, оцінка проводилася за результатами виконання низки нейропсихологічних проб, що були спрямовані на дослідження довільної регуляції рухів і дій (наприклад, «кулак-палець», «кулак-ребро-долоня», «парканчик», копіювання за зразком тощо). Поділ на групи

здійснювався на основі кількісної та якісної оцінки помилок, допущених під час виконання проб: діти, які припустилися не більше 25% помилок, потрапили до групи з високим рівнем довільності поведінки (9 осіб), а ті, хто припустився 30-60% помилок, були віднесені до групи з низьким рівнем довільності поведінки (8 дітей). Довільність поведінки також оцінювалася на основі спостережень за вибором опосередкованої фігури в першій серії завдань. Зокрема, дев'ять дітей вибрали фігуру з глибини стосу, з них чотири дитини з високим рівнем емоційної сформованості змогли пояснити свій вибір («подобається колір або форма», «схожа на картинку» — синє коло — бегемот). П'ять дітей, у яких емоції розвинені на високому рівні, обирали фігуру, що лежала на поверхні стосу, три дитини зі середнім рівнем емоційної розвитку спочатку відмовлялися від вибору, а після стимуляції брали фігуру, що знаходилася на поверхні. Аналогічні результати були отримані й під час виконання стандартних проб на довільну регуляцію. Таким чином, перша серія проб, що дозволяє ефективно оцінити довільну регуляцію, може стати основою для рекомендацій у корекційному навчанні.

Необхідно також пояснити термінологічні відмінності в оцінці психічного розвитку дітей щодо довільності поведінки (високий/низький рівень) та розвитку емоційних процесів (високий/середній рівень). Вже на етапі нейропсихологічного обстеження і підготовчої серії дослідження було виявлено, що діти з труднощами у формуванні емоційної сфери (наприклад, спрощеність емоцій, схильність до негативізму, труднощі в емоційній експресії) виявляються більш адаптованими до ситуації обстеження, виконання завдань і спілкування з психологом, порівняно з дітьми, у яких є труднощі з емоційною регуляцією. Однак ці спостереження стосуються лише певної групи учасників дослідження і не можуть бути поширені на всю дитячу вибірку.

Щодо ефективності відтворення, дев'ять дітей з високим рівнем довільної поведінки припустилися лише поодиноким помилок або виконували проби без помилок, тоді як вісім дітей з низьким рівнем довільності зробили 30-40% помилок.

Отримані результати дали змогу умовно розділити дітей, які брали участь у дослідженні, на чотири групи:

1. Група з високим рівнем розвитку довільної регуляції та емоцій (чотири

дитини). У цих дітей введення формальної опосередкованої фігури дещо знижувало ефективність роботи з матеріалом. Виникав феномен «спотикання»: дитина правильно виконувала завдання, але час її відповідей збільшувався, і з'являлися поодинокі помилки, які вона самостійно виправляла. Наприклад, Сергій Г. (10 років, дисфункція тім'яної області лівої півкулі) помилково поміняв місцями опосередковані фігури двох предметів. Ці помилки кілька разів повторювалися, але підстановка карток у фразу виконувалася безпомилково. Дитина супроводжувала це висловлюваннями типу: "Ой, а раніше я переплутав!" або "А чому Ви не поправили?". Запам'ятовування інших зв'язків було безпомилковим.

2. Група з високим рівнем розвитку довільної діяльності та середнім рівнем емоційного розвитку (п'ять дітей). Для цієї групи введення формальної опосередкованої фігури не впливало на ефективність відтворення та оперування з матеріалом. Час виконання завдань залишався стабільно низьким. Відмінність від першої групи полягала в тому, що ці діти часто проговорювали інструкцію, створюючи зв'язок між предметом та фігурою («треба запам'ятати... трикутник – лебідь»), а також речення в третій серії завдань.

3. Група з низьким рівнем довільності поведінки та середнім рівнем розвитку емоцій (три дитини). Ці діти мали помилки в завданнях на слухово-мовленнєву пам'ять (25-50%) та знижений фон настрою, що свідчило про наявність негативізму щодо обстеження. У деяких дітей спостерігався виражений негативізм, що вказує на можливу дисфункцію середніх відділів лівої півкулі. Проголошення зв'язку «предмет – опосередкована фігура» (у двох дітей) не призводило до підвищення ефективності, а після одного-двох контрольних питань кількість помилок зростала до 50%. Діти відмовлялися від подальшого обстеження. У третій серії спостерігалися поодинокі помилки, в основному з самокорекцією.

4. Група з низьким рівнем довільності поведінки та високим рівнем розвитку емоцій (п'ять дітей). Поведінка цих дітей була імпульсивною, що особливо проявлялося в пробах на підстановку (третя серія). Діти одразу ж клади опосередковану фігуру або відповідали, що все правильно підставлено. Стимуляція («поглянь уважніше, подумай») не завжди була ефективною.

Розподіл двох останніх груп є, певною мірою, умовним, оскільки

диференціальна діагностика розвитку емоційної сфери у дітей проводилась здебільшого за допомогою проєктивних методик. Це пов'язано з тим, що виконання проб на впізнавання емоцій за фотозображеннями спотворювалося через зниження довільного контролю за поведінкою, підвищену абстрактність, зменшення мотивації та критичності до результатів в процесі обстеження.

У дітей, які продемонстрували середні та знижені результати в довільному регулюванні діяльності, незалежно від рівня розвитку емоційних процесів, спостерігалось покращення ефективності відтворення та оперування з матеріалом при введенні формальної опосередкованої фігури. Крім того, у дітей з розвиненими емоційними процесами (четверта група) цей ефект був більш вираженим і помітним.

Не було виявлено суттєвих відмінностей у виконанні завдань дітьми різних вікових груп (7-8 років та 9-10 років). Типи помилок і стратегії запам'ятовування були схожими в обох вікових групах. Загалом, старші діти швидше засвоювали інструкцію, краще приймали допомогу від експериментатора, особливо в ситуаціях імпульсивної поведінки, і рідше використовували проговорення зв'язку «предмет – опосередкована фігура».

Згідно з результатами пілотажного дослідження, підтверджується висновок, який узгоджується з даними літератури, про важливу роль довільного контролю в діяльності пам'яті [19]. Асоціації, що виникають на основі подібностей і емоційних зв'язків, виконують допоміжну роль, оскільки вони несуть додаткову інформацію. Однак, при зниженні довільності діяльності, що супроводжується зниженням контролю та уваги, ця додаткова інформація не сприяє полегшенню запам'ятовування, а навпаки ускладнює його, створюючи ефект інтерференції в межах завдання. З іншого боку, поєднання високорозвинених емоційних процесів і довільної регуляції (перша група) сприяє інтеграції, переводячи діяльність пам'яті і відтворення зв'язку «предмет-опосередкована фігура» у внутрішній план без значного зниження результативності виконання завдань, оскільки всі помилки були виправлені дітьми самостійно. Таким чином, зроблено ще один висновок, що потребує подальших експериментальних і теоретичних підтверджень – символ відіграє роль у формуванні «єдності афекту і інтелекту» (Л.С. Виготський), поєднуючи дві основні системи регуляції психічної діяльності – довільну та емоційну.

Необхідно зазначити, що в цьому дослідженні картинки, що запам'ятовуються, мали двоїсту природу: з одного боку, вони виступали як зображення, а з іншого – як поняття. Дітям необхідно було вибрати пари однакових картинок (зорово-предметний гнозис) і назвати їх (номінативна функція мови). Для запам'ятовування пропонувалася картинка разом з опосередкованим зображенням, одна під іншим. Крім того, для запам'ятовування потрібен був не тільки зоровий образ, а й розуміння значень слів, що необхідне для вербально-логічного мислення. Наприклад, в фразі «На високій гілці сидить гарний...» вставлялося зображення, що позначає бегемота, і дитині потрібно було спочатку прочитати фразу, а потім оцінити, чи є вона правильною. З таким завданням справлялися не всі діти. Діти, у яких спостерігалось зниження довільності за умов високорозвинених (але трохи розгальмованих через зниження довільності) емоційних процесів (четверта група), показали дуже низькі результати, особливо при самостійному виборі опосередкованої фігури.

У випадку корекції помилки після моделювання психологом всього процесу міркувань, запитання могли бути такими: «Де живе бегемот? Як він виглядає? Чому в нього маленькі ніжки? Може, він важкий? Чи зможе бегемот залізти на дерево?». Для дітей з високим рівнем розвитку довільної регуляції завдання на підстановку відсутнього слова не викликало труднощів. Це пояснюється різними механізмами запам'ятовування, які використовують діти з високим і низьким рівнем розвитку довільних дій: діти з високим рівнем розвитку довільної регуляції під час запам'ятовування в основному орієнтуються на знання про предмет, його властивості та зв'язки з іншими об'єктами. Діти третьої та четвертої груп намагалися використовувати жорстку асоціацію між «предметом, що запам'ятовується, та опосередкованою фігурою», але для стабільної підтримки цієї зв'язки в умовах інтерференції їм не вистачало ресурсів довільного регулювання.

Виявлені труднощі з операціями із символами в дітей із порушеннями психічного розвитку свідчать про те, що на етапі формування асоціативного символу важливу роль відіграє його когнітивний компонент — знання про предмет, його властивості та зв'язки з іншими об'єктами. Тому для успішного формування символу у дитини та подальшого оволодіння символічними

операціями важливим є розвиток довільного регулювання діяльності, що дозволяє організовувати поведінку при виконанні завдань і активно використовувати не ізольовані вищі психічні функції, а їх взаємодію.

Таким чином, робоча гіпотеза про вирішальний вплив рівня розвитку емоційних процесів на ефективність оволодіння символічною діяльністю не підтвердилася. Імовірно, оволодіння складнішими видами символів слідуватиме у дитини за розвитком довільних форм поведінки, що ґрунтуються на оволодінні знаковими засобами саморегуляції поведінки. Символ як комплексна структура залучає до свого функціонування кілька систем ВПФ - візуально-предметне сприйняття, пам'ять, наочно-образне та вербально-логічне мислення, сферу емоційних відносин.

Повернемося до моделі, яку було використано для дослідження формування предметного символу та його ролі як опосередкованої ланки психічного процесу, зокрема, в контексті процесів пам'яті. Згідно з відомим законом Блонського-Рібо, пам'ять розвивається в онтогенезі (і втрачається при психічних захворюваннях та ураженнях мозку), проходячи через кілька рівнів: моторну пам'ять, афективну пам'ять, потім образну пам'ять і, значно пізніше, логічну пам'ять [55].

Так, Ж. Піаже зазначає, що до 3-4 років у дітей розвивається «оповідна» (вербально-логічна) пам'ять, для якої характерна опосередкованість матеріалу, що запам'ятовується, мовою. Якщо для дітей раннього віку «мислити – це означає згадувати», то для підлітків пам'ять значно логізована. Для них запам'ятовування полягає у встановленні логічних зв'язків, що сприяє переходу до абстрактного мислення та абстрагування матеріалу, що запам'ятовується [51].

Однак у випадку символічно організованої пам'яті, якщо врахувати відсутність незнайомих предметів для дитини, ми спостерігаємо подвійне опосередкування – предметна картинка опосередковується фігурою, а поняття – предметною картинкою. Матеріал, що запам'ятовується, виступає в двох якостях: як образ (картинка) під час запам'ятовування і як поняття, що включає слово-найменування, його значення та семантичне поле, під час відтворення. Це ставить дитину перед необхідністю здійснювати перешифрування зорового коду в вербальний. Таке перешифрування вимагає сформованості поняття та предметного образу як окремих психічних утворень, а також їх інтеграції у вигляді образу-представлення. У протилежному випадку, як було зазначено вище, у старших дошкільнят і молодших

школярів з вираженими проблемами психічного розвитку спостерігається феномен дисоціації успішного відтворення зв'язку «предмет-посередник» (у тому числі через слово-найменування) і труднощів з оперуванням матеріалом.

Цей феномен не можна пояснити лише несформованістю мислення, оскільки при використанні тих самих пропозицій і карток з надрукованими словами-найменуваннями стимульних предметів для підстановки, діти виконували завдання безпомилково або з незначними (не більше 20%) помилками, часто з самокорекцією. Отже, з урахуванням сформованості пам'яті та мислення як окремих процесів, ці помилки можна пояснити незавершеністю їх інтеграції у дошкільнят та порушенням процесу інтеграції у дітей 7-10 років з проблемами психічного розвитку.

З огляду на результати, отримані в пілотажному дослідженні, можна припустити, що символічно опосередкована зорово-предметна пам'ять, не лише з'являється пізніше в онтогенезі, але й «нашаровується» на інших формах пам'яті, включаючи їх як фонові компоненти. Таке припущення про перехід провідної ролі до символічно опосередкованої пам'яті та ієрархічну організацію процесів пам'яті дозволяє переглянути підхід до диференціальної діагностики порушень психічного розвитку у дітей, зокрема через внесення уточнень на різних рівнях організації пам'яті.

Проте в процесі вирішення одного з основних завдань цього дослідження, зазначених у вступі, розробки методів діагностики участі символів різних рівнів у регуляції поведінки особистості на різних вікових етапах, виникають певні труднощі.

По-перше, не враховано принцип застосування методу на різних етапах розвитку особистості. Зі зростанням віку пам'ять, зокрема зорово-предметна, набуває більш підлеглого та допоміжного характеру, хоча й не втрачає своєї значущості в цілому. Тому метод опосередкованого запам'ятовування має бути доповнений іншими методами, зорієнтованими на мислення та мовлення.

По-друге, аналіз методу, використаного в пілотажному дослідженні, з позицій системно-діяльнісного підходу показує, що він зосереджений лише на одному рівні організації психіки, що обмежує можливість дослідження регулюючого впливу символів різних рівнів на поведінку. Варто нагадати, що в рамках цього дослідження символ розглядається як інтегративна структура, яка поєднує образний, когнітивний та емоційно-смісловий компоненти, вказуючи на інші предмети, для яких є нерозгорнутим знаком. Формування такої складної структури, на нашу думку,

базується на перешифруванні інформації, що стосується різних психічних процесів і сенсорних модальностей.

Таким чином, проведене пілотажне дослідження показало провідну роль когнітивного компонента у формуванні символу у молодших школярів та стало основою для вирішення наступних завдань дослідження.

Висновок до розділу 1

У пілотажному дослідженні було зосереджено увагу на вивченні процесів символічного опосередкування у дітей молодшого шкільного віку, зокрема – у контексті зорово-предметної пам'яті та емоційної регуляції. Для цього було проведено порівняльний аналіз між дітьми з порушеннями психічної діяльності та тими, хто розвивається у межах норми. Організація дослідження включала серію експериментальних завдань, що дозволили виявити особливості формування знаково-символічних зв'язків, роль емоцій у цьому процесі, а також ступінь сформованості понятійного апарату.

Отримані результати засвідчили, що символ, як засіб опосередкування, формується у дітей поступово й залежить від здатності встановлювати глибинні змістові зв'язки між об'єктами, тоді як знак використовується на більш зовнішньому рівні. Зокрема, у дітей з меншим досвідом і менш розвиненими когнітивними функціями символічна репрезентація часто залишається на рівні простих знакових відповідностей.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОКОНТРОЛЮ ШКОЛЯРА

3.1. Методика дослідження

У нашому дослідженні було зроблено спробу, за підтримки психологів освітнього закладу, створення комплексної методики вивчення знаково-символічної діяльності для обстеження різних вікових груп, що розкриває психологічний зміст символу. У неї увійшли наступні відомі психодіагностичні методики:

1. **Методика Перона-Руссера**, що використовується в дитячій версії тесту Векслера (WISC) як завдання «Перешифрування символів» [10, с. 31-34]. Відповідно до завдань дослідження, бланк і процедура методики були адаптовані. В оригінальному варіанті методики в зразку фігури, які використовуються для шифрування, були зображені всередині шифрованих фігур. У модифікації фігури для шифрування розміщені під шифрованими фігурами, при цьому хрест тепер шифрується не колом, а перекресленим колом, щоб уникнути помилок, пов'язаних з присутністю кола серед фігур, які підлягають перешифруванню. Інші зміни не були внесені в бланк, який для проведення дослідження роздруковується на аркуші формату А4 і займає близько половини аркуша.

Інструкція для піддослідних: «Подивіться на лист перед вами (психолог показує бланк, звертаючи увагу на верхній рядок зразка). Які геометричні фігури ви бачите? Є тут фігури, які ви не знаєте (питання адресоване учням другого класу). У другому ряду (психолог показує нижній ряд на своєму бланку) намальовані інші фігурки. Назвіть їх. Бачите, згори є зразок, в якому під одними фігурами намальовані інші, точно такі ж, як у мене. А знизу у вас тільки фігури з верхнього ряду. Бачите? Вам потрібно буде на чистому просторі листа (це виділяється інтонаційно) намальовати відповідні фігури з нижнього ряду. Тобто замість зірочки малюєте одну вертикальну лінію, замість кола – дві горизонтальні лінії тощо.» Після цього психолог відповідає на запитання, які

виникають у дітей (найбільше запитань від учнів другого класу; учні 4-7 класів демонструють стабільно низьку кількість питань). На виконання завдання відводиться 1 хвилина 15 секунд.

Крім того, було створено бланк, що включає лише 1 рядок символів для перешифрування з оригінальної методики (четвертий), з модифікацією зразка для виключення труднощів перешифрування просторового характеру.

Інструкція піддослідних: «Подивіться на лист перед вами. Бачите, він схожий на попереднє завдання, але тут тільки один рядок фігур. Тепер потрібно швидко виконати завдання так само, як у попередньому варіанті.» Оскільки виконання завдання на бланку з 5 рядками вимагало 75 секунд, для одного рядка відведено 15 секунд + 5 секунд для орієнтування, загалом – 20 секунд.

2. Образний асоціативний тест [10, с. 56], що проводиться на бланках формату А4, розділених на 8 рівних клітин. У стандартному наборі матеріалів учасник отримував два бланки, а в тих випадках, коли їх було недостатньо, психолог надавав додаткові.

Інструкція для піддослідних: «Малюйте будь-які предмети, які вам спадають на думку, і чим більше їх буде, тим краще. У кожній клітинці малюйте один предмет і підписуйте, що саме ви намалювали». На виконання завдання відводиться 3 хвилини.

3. Вербальний асоціативний тест [10, с. 29] у таких варіантах: ненаправлений (будь-які слова, крім власних назв); іменники; дієслова; об'єкти, що належать до семантичної групи «Фрукти». Для проведення тесту використовувався аркуш формату А4, складений «книжечкою». Після виконання кожної серії сторінка «книжки» переверталася, щоб уникнути простого копіювання слів із серії на ненаправлені асоціації.

Інструкція для піддослідних: а) «Запишіть, будь ласка, всі слова, що приходять вам на думку, крім імен та назв міст та вулиць. Намагайтеся записати якнайбільше слів»; б) «Запишіть, будь ласка, всі слова, що позначають предмети»; в) «Запишіть, будь ласка, всі слова, що позначають дії»; г) «Згадайте і запишіть назви всіх фруктів, які ви знаєте».

Часто у випробуваних виникали питання щодо можливості використання

слів з ненаправлених або образних асоціацій в серіях на спрямовані асоціації. Психолог відповідав: «Намагайтеся згадати і записати інші слова». Після завершення всіх методик бланки перевертаються «сорочкою» вгору, щоб результати діяльності випробуваного не були в його полі зору. Якщо більше нічого не спадає на думку, можна писати слова з попередніх завдань». Порівняно з оригінальною методикою, час виконання кожної серії було збільшено з 1 хвилини до 1 хвилини 30 секунд. Це було зроблено з урахуванням неавтоматизованого довільного характеру листа у учнів другого класу з метою отримання більшого обсягу асоціативних рядів. Проводиться зіставлення результатів тестів на образні та вербальні асоціації, методики «Еталони».

4. Методика малюнквого листа[10, с. 31]. Записуються три пропозиції («Хліб лежить на столі», «Хлопчик упав на траву», «Олівці добре заточені»), потім дитина їх малює, записуючи поруч із малюнком ті слова, які може зобразити. Даний метод досліджує зв'язок (і можливість перешифрування) слова, особливо дієслова та віддієслівних форм, з образом; здатність дитини до аналізу словесно-образних зв'язків, розуміння обмежень малюнка у відображенні тимчасових та ряду якісних характеристик слова та цілісного висловлювання.

Інструкція піддослідних: «Будь ласка, запишіть три пропозиції одна під одною (психолог диктує речення). Тепер замалюйте їх так, щоб будь-якій людині було зрозуміло, яка пропозиція «захована» у малюнку. Не всі слова у реченнях можна намалювати. Тому те, що не можна намалювати, потрібно написати поруч із малюнком».

Для стимуляції аналізу словесно-образних зв'язків психолог ставить піддослідним такі питання: «Звідки відомо, що хлопчик упав? Звідки видно, що олівці добре підточені?». Якщо дитина після цих питань не записує слова, а починає щось пояснювати, психолог ставить такі запитання: «Де тут слово впало? Де тут слова «добре підточені»?». Питання задаються індивідуально, з урахуванням різної швидкості виконання завдання, або 2-3 дітям, що сидять поруч. У більшості випадків, однак, навіть така пряма допомога не призводить до покращення результату. Після першої групи питань малюються і

підписуються, наприклад, предмети типу «бруківка» у другій пропозиції та «точилка» у третій. У ряді випадків у третій пропозиції записувалося слів олівці або ставилася стрілка до тонкого і гострого кінця їх грифеля.

Час виконання цього завдання не обмежувалося (норма 3-5 хвилин, сильно варіює індивідуально, з невираженою тенденцією до зменшення з віком)

5. **Методика «Еталони»** є адаптацією тесту для дослідження уяви в експрес-методиці нейропсихологічного обстеження дітей [10, с. 41], у рамках якого дитині пропонується намалювати можливі варіанти використання геометричних фігур, таких як коло, квадрат і трикутник. Для виконання завдання дітям надається два бланки формату А4, розділені на три частини. В кожній з частин у верхньому лівому кутку зображена одна з геометричних фігур, яка виступає еталоном.

Теоретичною основою методики є експериментально доведене припущення, яке передбачає існування двох типів еталонів у процесі впізнавання: «жорсткі» еталони, що гарантують успішне упізнання лише у разі повної тотожності об'єкта з еталоном, та «м'які» еталони, коли упізнавання відбувається завдяки подібності чи схожості об'єкта до зразка. Поняття цілісності еталона вказує на те, що його неможливо розбити на окремі елементи, і він бере участь в процесі упізнавання як неподільна одиниця. Очевидно, що для дітей коло, квадрат і трикутник відносяться до «м'яких» еталонів. З одного боку, геометричні фігури ще не стали частиною семантики предметного світу і скоріше функціонують як ознаки предметів, не підлягаючи додатковому розчленуванню (цілісність). З іншого боку, абстрактні об'єкти у діяльності дітей зустрічаються досить рідко (наприклад, на уроках математики), тому вони не знайомі з об'єктами, тотожними еталону («м'якість»).

Ця методика, яка проводиться з певною тимчасовою затримкою після тесту на образні асоціації, має на меті не лише визначити обсяг, різноманітність та динаміку образів-уявлень, але й їх диференціацію, а також здатність дитини виділяти суттєві ознаки. Порівняння результатів цього тесту з результатами тесту на образні асоціації дозволяє виявити дітей, які мають дуже різні предмети за низкою ознак, але вони мають однакову форму. У цих випадках

зображення відрізняються лише словами-найменуваннями.

Інструкція піддослідному: «Погляньте на аркуш перед собою. У кожній частині, з квадратом, трикутником або колом, треба намалювати і підписати якнайбільше предметів, які схожі на цю фігуру цілком або якоюсь частиною».

У дітей виникали такі питання: «Будиночок схожий на квадрат, а дах у нього трикутний, можна його двічі намалювати». Психолог відповідає, що кожен із предметів можна намалювати лише один раз.

Час виконання цього завдання, як і тесту на образні асоціації – 3 хвилини.

6. Малюнок неіснуючої тварини, рослини, виду транспорту. Дана методика, з одного боку, має сильний проєктивний потенціал, що дозволяє дослідити особистість дитини, зокрема, багатство та динаміку її когнітивно-афективних утворень [10, с. 37], з іншого – досліджує спрямовану уяву дитини. На відміну від методу "Еталони", де напрямною є форма об'єкта, об'єкт задалегідь віднесений до деякої семантичної групи.

Інструкція піддослідному: «Придумайте і намалюйте тварину, яка не існує, і назвіть її неіснуючою назвою. А тепер намалюйте та назвіть неіснуючу рослину та вид транспорту.»

Досить часто випробуваними запитували: «Що таке «неіснуюче»? А динозавр – неіснуючий? Динозаврів не буває?». Відповідь психолога: «Неіснуюче - така тварина, яка ніколи на Землі не жила, і зараз таких не буває. А ось ті ж динозаври жили на Землі лише давно». Проте, значної частини дітей зображують динозаврів, птеродактилей та інших, досить знайомих їм істот (рослини, транспорт) з незначними модифікаціями. Діти підліткового віку чітко виявляються демонстративні тенденції у поведінці. Так, хлопчик 14 років зобразив рослину «конорашка» - гібрид ромашки з наркотичною коноплею.

Час виконання не обмежувалося (зазвичай, завдання займає 5-7 хвилин). Доцільним є поєднання даної методики з малюванням об'єктів за заданою неіснуючою назвою.

Інструкція піддослідним: «Придумайте та намалюйте щось, що відповідає словам шипулька, гацун, торіп (слова записуються на дошці). Це неіснуючі слова, їх вигадав один казкар.

7. Підстановка пропущених слів (метод Еббінгауза) у короткий текст оповідального характеру; позначення всього тексту; розбиття тексту, надрукованого без абзаців, на смислові частини, позначення частин та складання плану до оповідання. Даний метод дає змогу досліджувати широке коло психічних процесів, пов'язаних із вербально-логічним мисленням. По-перше, це розуміння значень та можливість оперування з логіко-граматичними конструкціями. По-друге, виділення смислів – первинного, низького рівня узагальнення (формування цілісного образу тексту), аналіз частин тексту та його інтеграція у єдине ціле з розумінням сенсу вищого рівня узагальнення [28, с. 98].

Послідовність стадій виконання даного завдання зумовлена тим, що в осіб з труднощами оперування логіко-граматичними конструкціями розуміння смислів збережене, проте проблемним є визначення смислів та складання плану (у зовнішній діяльності), позначення його частин. Створення назви для тексту загалом задіює як розуміння смислів і значень слів і цілих речень, а й можливість їх інтеграції в символ, оскільки назва, попри свою стислість, має нести весь комплекс образних, когнітивних і афективних характеристик тексту.

Вибір слів, що виключаються з тексту, здійснювався за двома параметрами: місце слова в реченні (перше, друге, третє ...) і віднесеність до частини мови (іменник, прикметник, дієслово), що впливає на смислову роль слова в реченні.

Інструкція для піддослідних: «Будь ласка, прочитайте надрукований текст і впишіть пропущені слова.»

Дітям дається кілька хвилин виконання завдання; психолог стежить за ходом виконання та переходить до наступного етапу в міру завершення завдання більшістю учнів. «Тепер постарайтеся придумати назву для цієї розповіді. Виділіть частини в оповіданні та позначте їх таким значком (знак поділу / зображується на дошці). Придумайте назви цих частин.

Складіть план оповідання та запишіть його під текстом».

8. Методика опосередкованого запам'ятовування.

9. Експрес-методика нейропсихологічного обстеження дитини.

Дослідження за методиками 1-7 проводиться у групі (на уроці), 8 та 9 – індивідуально.

У дослідженні брали участь учні ЗОШ № 19 м. Тернополя. Робота проходила за сприяння фахівців соціально-психологічної служби освітнього закладу.

1. учні 2-х класів (7-8 років) – 47 осіб (19 хлопчиків та 28 дівчаток);
2. учні 4-х класів (10-11 років) – 29 осіб (16 хлопчиків, 13 дівчаток);
3. учні 7-х класів (12-14 років) – 32 особи (14 хлопчиків, 18 дівчаток);

Також для уточнення динаміки розвитку знаково-символічної діяльності в онтогенезі у дослідженні брали участь студенти ЗУНУ: а) факультету інформаційних технологій, спеціальність «Комп'ютерна інженерія» (17-22 роки) – 19 осіб; б) соціально-гуманітарного факультету, спеціальність «Психологія», 4-5 курс (вік 20-23 роки) – 13 осіб.

У ході обробки результатів зазначені групи були позначені спеціальною змінною «рефлексія», яка враховувала той факт, що учасники з факультету інформаційних технологій мали низький рівень знайомства з методами психологічного дослідження (пройшли семестровий курс з психології), а студенти-психологи вже мають і теоретичну, і методичну підготовку.

Зважаючи на обмежені фізичні та часові ресурси аналіз результатів проводився задвома напрямками – міжвіковим та гендерним, які в контексті нашого дослідження є найбільш значущими, хоча і не позбавлені низки недоліків, насамперед – неможливість урахування індивідуальних відмінностей у виконанні методик, відмінностей пов'язаних з професією (для дорослих). Крім того, відбувалося усереднення результатів учасників у межах досить широкої вікової групи, такої як 7-8 років, 12-14 років, 17-24 роки, хоча всередині кожної із зазначених груп можуть спостерігатися відмінності, зумовлені віком, а не лише етапом навчання/освоєння культури.

Зважаючи на складність процедури дослідження та обробки отриманого матеріалу, було ухвалено рішення відібрати з усього масиву методів, що увійшли до «Методики вивчення знаково-символічної діяльності» лише методик: образний асоціативний тест, пробу «Еталони» та 4 серії вербального

асоціативного експерименту.

3.2. Вікова динаміка розвитку знаково-символічної системи та її роль удовільній регуляції поведінки.

Таблиця 1.

Міжвіковий аналіз результатів, отриманих за допомогою асоціативних методик

Вікова група	образ	розмір групи	коэф. семантизації	зразки	слова	іменники	дієслово	фрукти
2й клас	5,38 (2,55)	2,65 (0,87)	58,43 (35,58)	6,0 (2,53)	7,26 (3,58)	5,77 (2,61)	5,13 (2,86)	6,0 (1,98)
4й клас	9,5 (3,0)	3,05 (1,21)	74,72 (23,24)	7,1 (2,4)	11,6 (3,9)	11,2 (3,2)	10,6 (2,7)	8,6 (2,7)
7й клас	14,9 (3,2)	2,35 (0,74)	58,15 (20,77)	19,7 (11,6)	24,8 (7,8)	20,8 (6,4)	16,4 (4,5)	14,1 (2,9)
студенти	10,12 (4,22)	3,92 (2,58)	67,12 (28,38)	11,70 (4,57)	18,76 (5,9)	16,47 (6,31)	16,37 (5,57)	12,12 (3,63)

* Примітка: тут і далі в дужках позначено стандартне відхилення від середньої величини

Позначення: «образ» – продуктивність за образним асоціативним експериментом за відведений час, «розмір груп» – середній розмір семантичних груп за результатами семантичного аналізу, «коэф. семант» - коефіцієнт семантизації, «еталони» - продуктивність за пробою «Еталони», «слова» - продуктивність за серією вербального асоціативного експерименту з інструкцією писати «будь-які слова», "фрукти" – серії вербальних асоціацій з інструкцією писати назви фруктів.

Спробуємо провести зіставлення отриманих результатів як за кількісними параметрами так і якісні особливості матеріалу.

Отож, насамперед, слід відзначити, що ми вважали вербальні асоціації такими, що представляють знакову систему регуляції психічних процесів і поведінки, пробу «Еталони» - символічну систему регуляції. Рівень знакової регуляції у такому разі також є однорідним, оскільки різні серії вербального асоціативного експерименту дають змогу досліджувати різні психічні процеси. Так, дієслівні асоціації пов'язані з процесами внутрішньої мови та планування діяльності, «Фрукти» – процесами узагальнення та мислення, серія «Іменники» – з образами-уявленнями у вербальній формі.

Отримані результати засвідчили, що активність за пробою «Еталони» проявляється на всіх вікових етапах, що вивчаються у цьому дослідженні, що відповідає першій висунутій гіпотезі. Також з'ясовано, що за основними показниками (образні асоціації, «Еталони», ненаправлені вербальні асоціації та «іменники») учні 7-го класу серйозно випереджають студентів.

Таке зниження динаміки актуалізації асоціацій у дорослих може пояснюватись двома можливими причинами:

а) активність захисних механізмів особистості, що, разом із обізнаністю про спрямованість дослідження, може гальмувати асоціативні процеси.

Проти цього припущення говорить той факт, що приналежність студента до однієї з трьох підгруп (психологи-четверокурсники, психологи-п'ятикурсники та ІТ-шники) враховувалася під час обробки експерименту, ці три підгрупи мали різний рівень поінформованості про методи психологічного дослідження.

б) у підлітковому віці асоціативні процеси проходять пік свого розвитку, переходячи потім (у дорослих) у «зняту форму», що неминуче призводить до збіднення більш простого процесу – у даному випадку – предметних асоціацій.

Наступний феномен, який привертає увагу – зміна форми профілю з плином вікового розвитку. Так, у учнів 2 класу профіль є практично плоскою кривою (з урахуванням стандартного відхилення усереднених величин). У учнів 4-го класу запровадження еталона геометричної форми (у пробі «Еталони») різко знижує динаміку образного асоціативного процесу. При цьому форма решти профілю (включаючи ненаправлені образні асоціації та 4 серії вербальних асоціацій) залишається відносно плоскою. Пояснення цього феномена, на нашу думку, лежить у динаміці коефіцієнта семантизації, який різко зростає до 4-го класу. Однією з найчастіших узагальнюючих ознак для семантичних груп у образних асоціаціях дітей цього віку – геометрична форма, чи – функціональне призначення предмета. Таким чином, можна припустити, що у віці 10-11 років формування великих семантичних груп є підготовчим етапом виділення суттєвої ознаки, такого як еталон форми, і надання йому регулюючої функції.

У учнів 7 класу спостерігається зміна характеру профілю: по-перше, проба «Еталони» починає випереджати за продуктивністю ненаправлені образні

асоціації, по-друге, перше місце загальної продуктивності виходять ненаправлені вербальні асоціації.

Таке соціально зумовлене придушення образної сфери чітко можна побачити за профілем дорослих, у яких (порівняно з учнями 7 класу) суттєво знижується саме динаміка за пробами «образні асоціації» і «Еталони». Також стає помітною відмінність між динамікою а) образних та б) вербальних асоціацій.

В цілому, можна говорити про те, що гіпотеза про різний рівень участі символу в залежності від актуальних життєвих завдань, що задаються періодом розвитку особистості, підтверджується в цьому дослідженні.

3.3. Аналіз результатів за гендерною ознакою.

Усереднені за статтю результати дорослих за 6 методиками наведені у таблиці нижче.

Таблиця 2.

Гендерний аналіз результатів, одержаних за допомогою асоціативних методик на вибірці дорослих.

група	число випро- буван их	склад ч/ж	образ	розмір груп	коэф. семант	зразки	слова	ім.	дієсл.	фрукти
Сту- денти		22	9,14 (4,12)	4,88 (2,85)	72,4 (26,8)	10,45 (4,57)	16,09 (5,4)	12,68 (4,75)	13,55 (5,17)	11,05 (3,76)
Сту- дент- ки		27	10,93 (4,2)	3,07 (2,01)	62,83 (29,39)	12,7 (4,38)	20,93 (5,46)	19,56 (5,75)	18,67 (4,84)	13,0(3,34)

Вище вказувалося, що, для врахування професійних відмінностей між учасниками дослідження (психологами та ІТ-шниками), було введено спеціальну змінну «рефлексію», що враховує в комплексі: а) загальнопрофесійні відмінності в організації психічних процесів та стилю діяльності; б) рівня знайомства з психодіагностичними методами. Усього було виділено три рівні цієї змінної (кожній підгрупі дорослих піддослідних було присвоєно свій рівень «рефлексії»).

Отримані результати засвідчили, що фактор «рефлексія», що відображає

професійні відмінності, не вплинув на результати за пробами на образні асоціації, «Еталони», серії вербального асоціативного експерименту «Фрукти», за іншими серіями вербальних асоціацій рівень значимості впливу фактора «рефлексія» нижчий.

Отже, виходячи з даних проведеного аналізу можна дійти висновку про те, що професійні відмінності загалом чинять менш істотний вплив на виконання експериментальних методик, ніж чинник статі. Вплив професії проявляється у серіях вербального асоціативного експерименту – «будь-які слова», «іменники», «дієслова», хоч і поступається за рівнем значущості гендерним відмінностям. Слід зазначити, що з найбільш значимих у тих дослідження методикам – ненаправлених образних асоціацій і пробі «Еталони», професійні відмінності не значущі. На феноменологічному рівні відзначалися певні відмінності у змісті, семантиці між малюнками юнаків, які навчаються на психологічному факультеті та студентів-ІТ-шників.

Таблиця 3.

Аналіз професійних підгруп результатів, отриманих за допомогою асоціативних методик на вибірці дорослих.

Підгрупа	образ	розмір груп	коэф. семант	зразки	слова	ім.	діє сл.	фрукти
ІТ-шники	9,95 (3,82)	5,2 (2,91)	72,43 (27,67)	10,74 (4,71)	16,37 (5,12)	12,79 (4,92)	13,89(4,9)	11,21(3,87)
Психологи 4	9,38 (4,19)	2,53 (0,82)	52,54 (31,99)	11,46 (4,75)	20,0 (6,06)	18,92 (6,87)	17,46(5,02)	12,0(2,77)
Психологи 5	10,9 (4,75)	3,44 (2,41)	72,35 (23,48)	12,94 (4,22)	20,47 (6,02)	18,7 (5,51)	18,29(5,9)	13,24(3,83)

Однак невеликий обсяг групи чоловіків-психологів (трьох) не дає змоги впевнено робити висновки про закономірність/випадковість цих відмінностей. Аналогічним чином, виявлено певні відмінності у малюнках студенток психологічного факультету четвертого та п'ятого курсів. Проте встановити напрямок цих відмінностей неможливо: а) значної індивідуальної варіативності

результатів, б) накладання вікових відмінностей (різниця у віці між студентками четвертого і п'ятого курсу сягає чотирьох років). Тому обмежимося гендерним аналізом узагальнених даних. Підгрупа чоловіків представлена переважно студентами-ІТ-шниками. Підгрупа жінок – переважно студентками четвертого курсу (при цьому враховувалися і дані студенток п'ятого курсу), що пояснюється стабільнішими показниками за розміром семантичних груп – у студенток четвертого курсу стандартне відхилення становить 32% від середньої величини, тоді як у студенток п'ятого курсу – 70%. Розмір семантичних груп є важливим показником, що пов'язує процес образних асоціацій з наочно-подібним мисленням і свідчить про виділення суттєвої ознаки у групи предметів.

Чоловіки. Образний асоціативний тест .

Насамперед, привертає увагу переважаюча низька якість малюнків, характерна для цієї підгрупи (як для образного асоціативного тесту, так і для проби «Еталони»), що виражається в поганому графічному опрацюванні образів, малій кількості відмітних ознак, тому без підписів малюнки були б схожі один з одним до ступеня змішування.

У образному асоціативному тесті є тенденція до формування укрупнених груп з однотипних об'єктів, переважно – геометричних форм. Ця «тема» переважає, причому часом доводиться проводити розрізнення дуже схожих фігур. Наприклад: чотирикутник і ромб були нами враховані як два малюнки (оскільки ромб – лише один із різновидів чотирикутника), а ось малюнки серії «хрест, два хрести», «коло, два кола» та інші – розглядалися як персеверації. Також зустрічаються: машини та електронні пристрої (годинник, стільникові телефони, телевізор, комп'ютер). У кількох випадках групи мають яскраво виражений ситуативно-польовий характер «що бачу, то малюю» - за порядком малюнків можна реконструювати спрямованість орієнтовно-дослідницької діяльності суб'єкта (стіл, стілець, книга, вікно, кисть власної руки, дошка, склянка чаю).

Проба «Еталони» .

Основний феномен – гіперподібність малюнків, власне зразок форми не піддається при малюванні модифікацій чи ці модифікації незначні. Наприклад: малюється близько десяти кіл без відмітних ознак із підписами "Земля",

"Марс", "Юпітер", "Плутон" тощо. У «квадратній» частині бланка абсолютно однаковим прямокутникам відповідають написи «футбольне поле» та «прямокутник». Відзначаються поодинокі персеверації.

Жінки. Образний асоціативний тест.

Привертає увагу порівняно з чоловіками більша кількість малюнків. Найчастіше зустрічається принцип формування семантичних груп – серіація [59], наприклад: «річка, дерево, будиночок» або «ялинка, квіточка, будинок». Також зустрічаються ситуативні групи – «книга, стіл, ручка», але в поодиноких випадках, набагато частіше – групи пов'язані із зовнішністю (гребінець, окуляри; капелюх, помада) або обстановкою в будинку (настінний годинник, дзеркало, пальма), що може пояснюватися гендерними причинами. За графічною якістю та наявністю суттєвих ознак малюнки вигідно відрізняються від першої підгрупи – вони більш опрацьовані, іноді спостерігається елемент естетичного ставлення до малюнка.

Проба "Еталони".

У кількох людей відзначаються труднощі роботи з бланками – незважаючи на інструкцію, вони малювали по 1-2 предмети у кожному розділі бланка для проби «Еталони» (тобто по 3 малюнки на аркуші). В цілому, малюнки подібні за характеристиками з такими в образному асоціативному тесті - якщо зображується дорожній знак як асоціація на трикутник, то до нього домальовується стовп, а знак зображений досить детально.

Учні 7 класу.

У таблиці нижче наведено усереднені за статтю результати учнів 7-го класу за 6 методиками.

Таблиця 4.

Гендерний аналіз результатів, отриманих за допомогою асоціативних методик на вибірці учнів 7 класу.

група	число дітей	склад ч/ж	образ	розмір груп	коеф. семант	зразки	слова	ім.	дієсл.	фрукти
7 хлопчики		14	15,0 (1,92)	2,41 (0,83)	58,86 (22,26)	13,92 (5,27)	21,57 (4,22)	18,64 (3,82)	14,79 (3,82)	13,29(3,0)

7 дівчат ок		18	14,89 (3,98)	2,31 (0,69)	57,59 (20,18)	24,11 (13,29)	27,39 (9,01)	22,5(7,45)	17,61	14,67
-------------------	--	----	-----------------	----------------	------------------	------------------	-----------------	------------	-------	-------

Образні асоціації.

Загалом відмінності хлопчиків та дівчаток незначні – як за кількістю асоціацій, так і за рівнем їхньої семантизації. В основному результат проби варіює в межах 13-16 асоціацій за 3 хвилини (частіше – верхня частина діапазону), з 2-3 семантичними групами. Зміст цих груп різко варіює в залежності від сформованості мотиваційної сторони діяльності випробуваного – у ряді випадків спостерігаються гендерно-специфічні групи – «серце, помада, костюм для танців живота» у дівчаток та «БМВ, спортивне кермо, спортивний глушник» у хлопчиків, проте в більшості випадків групи.

Проба "Еталони".

Необхідно відзначити, що, незважаючи на значний розкид результатів (див. внутрішньовіковий аналіз), дівчатка в цілому показують вищі результати по пробі «Еталони» (в середньому – майже в 2 рази). Дати якісну характеристику в силу значної індивідуальної варіативності результатів неможливо. Таке випередження щодо символічного регулювання діяльності можна інтерпретувати з урахуванням загального випереджувального психічного розвитку дівчаток у пубертатному періоді.

Учні 4 класів.

У таблиці нижче наведено усереднені за статтю результати учнів 4-го класу за 6 методиками.

Порівняння середніх за цією групою піддослідних представляється недостатньо обґрунтованим, в силу того, що різниці порівнюваних величин значно менше їх стандартних відхилень. Тому гендерний аналіз результатів групи учнів четвертого класу проводився з опорою на емпіричний матеріал, отриманий у дослідженні, і дані внутрішньовікового аналізу.

Образні асоціації.

Загалом аналіз емпіричного матеріалу показує різні стратегії семантизації, властиві дівчаткам та хлопчикам. У дівчат частіше зустрічаються ситуативні групи, наприклад, предмети з класу або з домашнього побуту, хлопчикам більш

властиві асоціації категоріальні - за геометричною формою (одна надвелика група з різних багатокутників) або функціональні - наприклад, труба - пральна машина.

Таблиця 5.

Гендерний аналіз результатів, отриманих за допомогою асоціативних методик на вибірці учнів 4 класу.

група	число дітей	склад ч/ж	образ	розмір груп	коєф. семант	зразки	слова	ім.	дієсл.	фрукти
4 хлопчики		16	9,25 (2,74)	3,13 (1,49)	72,39 (26,28)	6,69 (2,73)	10,44 (2,68)	10,44 (3,22)	9,81 (2,61)	7,88 (2,99)
4 дівчинки		13	9,77 (3,3)	2,95 (0,81)	77,59 (19,52)	7,62 (1,8)	13,0 (4,74)	12,07 (3,12)	11,46 (2,5)	9,38 (2,1)

Однак ці відмінності не мають характеру чіткої закономірності, швидше можна говорити про переваги тієї чи іншої стратегії актуалізації та семантизації образних асоціацій залежно від статі.

Проба "Еталони". Загалом (за даними внутрішньовікового аналізу) можна побачити, що спостерігається реверсна тенденція – кількість хлопчиків від групи з низькою продуктивністю до групи з високою падає, тоді як кількість дівчаток – зростає. Близько половини дівчаток (6 із 13) входять до групи з високою продуктивністю по пробі «Еталони». Можливо, цим пояснюється переважання хлопчиків серед піддослідних, які не намалювали жодного предмета на зразок трикутника (більшість з них належала до груп з низькою продуктивністю). Імовірно, завдання виконувалося цими випробуваними послідовно і дати асоціації на еталон трикутника (нижній на бланку для виконання проби) вони просто не встигали. Альтернативне пояснення – проблеми операцій із категоріальним ознакою (формою). На користь цього припущення говорить той факт, що відсутність асоціацій на еталон трикутника властиво випробуваним як з низькою, так і з високою продуктивністю, що

вимірюється за кількісним показником.

Учні 2 класи.

У таблиці нижче наведено усереднені за статтю результати учнів 2-го класу за 6 методиками.

Таблиця 6.

Гендерний аналіз результатів, отриманих за допомогою асоціативних методик на вибірці учнів 2-го класу.

група	число дітей	склад ч/ж	образ	розмір груп	коеф. семант	зразки	слова	ім.	дієсл.	фрукти
2 хлопчики		19	4,21 (2,44)	2,56 (0,54)	55,48 (42,3)	5,26 (2,26)	6,37 (3,73)	5,05 (2,22)	5,11(2,49)	5,53(2,09)
2 дівчинки		28	6,18 (2,34)	2,71 (1,0)	60,44 (30,88)	6,5 (2,62)	7,86 (3,41)	6,25(2,77)	5,14(3,12)	6,39(1,85)

Образні асоціації. Основні відмінності, як у образних асоціаціях, і у пробі «Еталони» пов'язані, насамперед, із вищою сформованістю в дівчаток довільної регуляції діяльності та здатність до «входження» у завдання (за результатами спостереження над виконанням методик). Це відбивається на кількісному показнику, який за образними асоціаціями вищий ніж у хлопчиків у півтора рази. Змістові відмінності також відзначаються і є частково гендерно-специфічними: крім предметів з малого простору столу (ручка, олівець, пенал, гумка, зошит та інше) , що свідчить про ситуативну стратегію актуалізації асоціацій, можливо - про елементи польової поведінки, дівчата. Це відбиває процеси гендерної ідентифікації, що активно протікають у молодшому шкільному віці.

Проба «Еталони» . Основна відмінність дівчаток від хлопчиків полягає в більш добре сформованому предметному образі-уявленні як єдності образу і слова (рідше зустрічаються непідписані малюнки), а також у акуратнішому розташуванні малюнків на просторі аркуша, меншому числі просторових

помилки. Ці результати можуть вказувати на більшу сформованість просторового сприйняття дівчаток.

Висновок до розділу 3.

Проведене емпіричне дослідження виявило вікову динаміку розвитку знаково-символічної системи та її вплив на довільну регуляцію поведінки. Так, було підтверджено, що активність символічної регуляції (за пробою «Еталони») проявляється на всіх вікових етапах, але її форма і зміст змінюються з віком. Найвища продуктивність асоціативних процесів виявлена у підлітків (учнів 7 класу), що, ймовірно, пов'язано з піком когнітивного розвитку в цьому віці.

Водночас у дорослих спостерігається зниження асоціативної активності, що може бути пов'язано або з впливом захисних механізмів, або з переходом асоціативних процесів у більш згорнуту форму. Виявлено, що у молодших школярів семантизація та символізація ще не набули достатньої диференціації, тоді як до 7 класу спостерігається якісний зсув у напрямку переваги вербальних асоціацій та свідомого використання символічних еталонів.

Аналіз результатів показав, що гендерний чинник має більш суттєвий вплив на характер і продуктивність асоціативних процесів, ніж професійні відмінності чи рівень рефлексії. Хоча професійна приналежність частково впливала на вербальні серії, на ключові методики – пробу «Еталони» та образний асоціативний тест вона суттєвого впливу не мала.

У дорослих жінок спостерігається вища графічна точність, більш структуроване мислення, більша кількість асоціацій та наявність семантичних груп, тоді як чоловіки продемонстрували схильність до повторень, схематизму й тематичної обмеженості (наприклад, на теми техніки або геометричних форм).

У підлітків та молодших школярів дівчатка стабільно демонструють вищу продуктивність у пробі «Еталони», а також вищу сформованість довільної регуляції й семантизації образів. У хлопчиків спостерігається переважання категоріальних або функціональних асоціацій, а також більша кількість помилок у просторовій організації.

Таким чином, результати підтверджують вікові та гендерні особливості у розвитку знаково-символічних форм регуляції: дівчатам властива вища

когнітивна гнучкість, системність і символічне мислення, що проявляється вже в молодшому шкільному віці.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного 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 самих понять «знак» та «символ», розкривають їх феноменологічну сутність та мають чітке уявлення про те, як ці утворення формуються та розвивається протягом життя людини та впливають на формування її вищих психічних функцій та регулюють поведінку.

Сучасні наукові уявлення про сутнісно-змістове наповнення даних визначень змістбудуються на класичних працях наукової думки XIX – XX ст.: працях філософів, логіків, мовознавців, культурологів, мистецтвознавців, антропологів, етнологів, фольклористів та режисерів.

В межах 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.

Для вивчення психологічного змісту символу та його ролі у розвитку довільного регулювання поведінки особистості на різних етапах психічного розвитку був створений психодіагностичний комплекс «Методика вивчення знаково-символічної діяльності», до складу якого увійшли наступні методики: методика Перона-Руссера, яка використовується в дитячому варіанті тесту Векслера (WISC) як проба «Перешифрування символів»; ненаправлений образний асоціативний тест з інструкцією підписувати намальоване; вербальний асоціативний; методика малюнквого листа; проба «Еталони»; малюнки неіснуючої тварини, рослини, виду транспорту; вставка пропущених слів (метод Еббінгауза); методика опосередкованого запам'ятовування; експрес-методика нейропсихологічного обстеження.

З огляду на результати, отримані в пілотажному дослідженні, можна припустити, що символічно опосередкована зорово-предметна пам'ять не лише з'являється пізніше в онтогенезі, але й «нашаровується» на інших формах пам'яті, включаючи їх як фонові компоненти. Таке припущення про перехід провідної ролі до символічно опосередкованої пам'яті та ієрархічну організацію процесів пам'яті дає змогу переглянути підхід до диференціальної діагностики порушень психічного розвитку у дітей, зокрема через внесення інтерференції на різних рівнях організації пам'яті.

В ході проведення основної частини експериментального дослідження було отримано результати, що уможливили формулювання наступних висновків:

1. Розвиток знаково-символічної діяльності (на моделі образних та вербальних асоціацій) є нерівномірним, досягає піку до 12–14 років та знижується у дорослих (17–24 років).

2. Виділена стадія формування більших семантичних груп у ненаправлених образних асоціаціях, яка є підготовчим етапом до виділення суттєвої ознаки, що поширюється на різні класи об'єктів і надає поведінці регулюючої функції.

3. Міжвіковий аналіз результатів дозволяє простежити гетерохронність формування психічних функцій, вплив збільшення обсягу знань, соціалізації та спілкування, взаємозв'язок розвитку знаково-символічної діяльності з формуванням мислення, психомоторики, сприйняття та інших ВПФ.

5. Найбільш виражені статево-вікові відмінності відзначаються за образними асоціаціями, регульованим символом (еталоном геометричної форми).

5. Встановлено незалежність факторів динаміки образних та вербальних асоціацій, що доводить автономність знакової та символічної систем регуляції поведінки.

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.
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. Хміляр О. Регуляція поведінки особистості символом: теоретико-методологічний аспект. Психологічний часопис, 2017. 3(1), 76–87. <https://doi.org/10.31108/1.2017.1.5.7>
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 наслаждження. Тотем и табу. «Я» и «Оно». Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд. Х.: Клуб Семейного Досуга, 2012. 477 с.
22. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: [монографія]. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
23. Фурман А. В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. Психологія і суспільство. 2017. №4. С. 16-38.
24. Шевченко В. І. Символи та знаки у психіці: Вплив на вищі психічні функції. Одеса: Астропринт. 2020. 153 с.
25. 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.
26. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) childhood. Neuropsychol. Dev. Cogn. Sect.- Child. Neuropsychol, 2002. June. Volume 8. P. 2.
27. Atkinson M. Tattooing i Civilizing Processes: Body Modification as Self-Control. The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 2004. Volume 41. Issue 2.
28. Becker D. F., Edell W.S. and Adolescence, 1996. Volume 25. Issue 1.
29. Bishop P. The Use of Kant in Jung's Early Psychological Works. Journal of European Studies, 1996. Volume 26. Issue 2.
30. Bradley R. T. Origin and Organization of Socioaffective Dialoge. International Journal of Public Administration, 2001.
31. Burleson B.B., Planalp, S. Producing Emotion (al) Messages. Communication Theory, 2000. Volume 10. Issue 2.
32. Cassirer E. The Philosophy of Symbolic Forms: Volume 1: Language. New Haven: Yale University Press. 1953. 196 p.
33. 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.
34. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues on Assessment and Pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984. P. 57.

35. 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.
36. Desoete A., Roeyers H. Desoete, A., Roeyers, H. Off-line metacognition--a domain-specific retardation. *Learning Disability Quarterly*, 2002. Volume 25. Issue 2.
37. Fromm E. *To Have or to Be?*. New York: Harper & Row. 1976. 186 p.
38. Gabel S., Stalling M.C., Young S.E. Family Variables & Substance-Misusing Male Adolescents: The Importance of Maternal Disorder. *Am. J. Drug Alcohol Abuse*, 1998 Volume 24 (1). P. 61-84.
39. Ganellen R.J. Comparing Diagnostic Efficiency of the MMPI, MCMI-II, i Rorschach. *Journal of Personality Assessment*, 1996. Volume 67.
40. 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.
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 reflechissantes*. Paris, PUF, 1977, vol. I, II, 326 p.
52. Reich K.H. *Cognitive-Developmental Approaches до 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. *Theoretical psychology: classic readings*. Henderikus J. Stam (ed.). Los Angeles: SAGE. 2012. 368 c.

56. 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.