



УДК: 376 – 056.36:159. 922.

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ СИМВОЛІЗАЦІЇ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

**Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; iraomel210781@ukr.net

Стаття присвячена теоретико-емпіричному обґрунтуванню психологічного механізму символізації в структурі комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. Визначено, що символізація виступає як спосіб орієнтування в ситуації невизначеності, що виникає в пізнавальних і комунікативних ситуаціях суб'єкта. Емпірично досліджено психологічну динаміку ціннісно-смыслових категорій в структурі комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** комунікативна діяльність, символізація, дошкільники, ситуація невизначеності.

**Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО**, Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ СИМВОЛИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Статья посвящена теоретико-эмпирическому обоснованию психологического механизма символизации в структуре коммуникативной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Определено, что символизация выступает как способ ориентирования в ситуации неопределенности, возникающей в познавательных и коммуникативных ситуациях субъекта. Эмпирически исследовано психологическую динамику ценностно-смысловых категорий в структуре коммуникативной деятельности дошкольника с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, символизация, дошкольники, ситуация неопределенности.

**Irina OMELCHENKO**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**THE PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF SYMBOLIZATION IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY**

The article substantiates theoretically and empirically the psychological mechanism of symbolization in the structure of communicative activities of preschool children with

© Омельченко І., 2020



developmental delay. Symbolization acts as a way of orientation in uncertain situations arising at a child's cognitive efforts and communications. The author argues that a symbol can become a mechanism of understanding of "divided" subjectivity; symbols appear in various interactions and facilitate cooperation and formation of co-existing relationships with adults and peers. The article substantiates theoretically that the structure of communicative activities includes the structure of its reflective component, along with para-social and intra-subjective types of interactions. As for children with developmental delay, symbols do not cause emotional experiences and reflections at them, and therefore it is difficult for them to stay at another person's meaningful position, understand his/her feelings, goals, motives, interests and perceive the world from his/her point of view.

Psychological dynamics of value-semantic categories in the structure of communicative activities of preschool children with developmental delay was empirically investigated.

**Keywords:** communicative activity, symbolization, preschool children, uncertain situation.

Безпосередній зв'язок комунікативної діяльності з цінностями та смислами відзначається багатьма вченими (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Белоусова, Г. Дьяконов, В. Знаков, В. Кабрін, Л. Рюмшина, З. Рябікіна та Л. Белякова та ін.). Однак, ціннісно-сміслова детермінація комунікативної діяльності практично не вивчена, що значно ускладнює розуміння її глибинних характеристик, які пов'язані з проблемами комунікативних дій у нестандартних комунікативних ситуаціях та з позаситуативним контекстом людського буття.

Важлива роль у породженні цінностей і смислів у структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності належить психологічному механізму символізації (А. Афанасьєва, Н. Веракса та О. Дьяченко, О. Веракса, О. Воробйова, В. Знаков, О. Кармадонов, Н. Кулагіна, І. Куликівська, М. Мамардашвілі, О. Поляков, Ю. Романов, О. Сергієнко, Н. Салміна, О. Сапогова, О. Сергієнко, І. Сушков, В. Татенко, А. Цветков, G. De Wit та ін.).

У науково-психологічних дослідженнях представників культурно-історичного напрямку в психології існує традиція вивчення механізму символізації як способу орієнтування в ситуації невизначеності, що виникає в пізнавальних і комунікативних ситуаціях суб'єкта (Л. Венгер, Н. Веракса, О. Веракса, О. Воробйова, О. Дьяченко, Н. Салміна, О. Сапогова та ін.).

Виходячи з вище окресленого, набуває актуальності питання дослідження символізації в структурі комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку як джерела для орієнтування в ситуаціях невизначеності, так званих екзівітних ситуаціях.

Отже, метою нашої публікації є аналіз психологічних особливостей символізації в структурі комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Мета дослідження буде досягнута в процесі вирішення наступних завдань: по-перше, необхідно з'ясувати теоретичне підґрунтя символізації в структурі комунікативної дії дитини з типовим та затриманим психічним розвитком; по-друге, вбачаємо за необхідне експериментально дослідити особливості символізації в структурі комунікативної дії дитини із затриманим психічним розвитком.



Трансформацію цінності через переживання символу, що втілюється в інтерсуб'єктній та інтрасуб'єктній взаємодії засобами зовнішнього й внутрішнього діалогу презентує у своїх розвідках Н. Сулейманова. Дослідниця зауважує, що в момент пред'явлення цінності наша психіка переживає зміст зашифрованого в ній символу. З цього моменту розпочинається внутрішній діалог з «автором» цінності, смислова структура оцінюється з позиції раніше зробленого свідомістю вибору та створюється смисл як факт свідомості. Відтак, запускається розуміння, коли мислення виділяє значення, з'єднує або протиставляє знайдене, якщо раціональна та емоційна складова знаходяться в гармонії, мислення зупиняється, смислова структура і її вияви в поведінці збігаються. Якщо ні, особистість переживає тягар вибору, і виникає нова смислова структура, що закріплюється в пам'яті у вигляді смислових слідів: «не відчуття, не образи, не думки, не емоції, не дії зберігаються в пам'яті, а тільки смисли, породжені в той чи інший момент часу в свідомості, а не самі продукти психічної активності, оскільки останні виявляються і живуть тільки в той момент, коли переживаються в свідомості [12].

Отже, психологічний механізм символізації розвиває здатність відчувати присутність *Іншого* в соціумі, культурі та інтерперсональному просторі, що дозволяє зростаючій особистості подолати власну екзистенціальну занедбаність у цьому світі. Саме тому, символ постає механізмом осмислення «розділеної» суб'єктності, що втілюється у різноспрямованих типах взаємодії, сприяє співпраці та формуванню співбуттєвих взаємин дитини з дорослими та однолітками.

Зазначене ціннісно-смислове підґрунтя виступає основою розуміння *Іншого*, що втілюється в парасоціальному та інтрасуб'єктному типах взаємодії. Парасоціальна взаємодія з *Іншим* у культурі допомагає запустити функцію й, одночасно, механізм усвідомлення – рефлексійну децентрацію (здатність «бути собою та Іншим»), а інтрасуб'єктна окрім цієї ж функції завдяки, цінностям і механізму символізації запускає внутрішній діалог, у якому суб'єкт стає здатним до децентрації власної суб'єктності й через переживання трансформує власний досвід, адже починає «дивитися на себе очима Інших», а відтак наближається до узгодження особистісного та соціального смислу комунікативної дії в ситуації невизначеності [1; 3; 4; 6; 8; 9; 10; 11].

Здатність до символізації емоцій та функції уяви як психологічного механізму розвитку інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії у дошкільників із затримкою психічного розвитку аналізується в межах наукових студій (О. Поляков, О. Поляков та О. Слепович, О. Поляков та А. Купцова, О. Поляков та П. Сергеева).

Динамічність образу уяви презентує здатність думати про предмет з різних боків, а точніше з різних просторових і смислових позицій, при відсутності безпосереднього чуттєвого досвіду або знання про ці грані реальності. Суб'єкт оперує не тільки зображеннями різних предметів, а й різними образами одного й того ж предмета, подумки змінюючи спосіб його усвідомлення. Даний механізм створення образів уяви О. Поляков та О. Слепович означають як позиціонування [8; 9]. Символ, представлений у важливо доступній формі, є носієм



різноманіття смислів та ідеальною формою культури, що виступає в ролі медіатора інтерсуб'єктних взаємин, інтеграції смислових позицій суб'єктів, включених у названі взаємини. Відповідно, символ може бути презентований як ресурс, що запускає механізм позиціонування в структурі комунікативної діяльності дитини у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* [8; 9].

Таким чином, комунікативна діяльність на рефлексійному рівні у ситуації невизначеності взаємин неможлива без актуалізації уяви (символічної функції), внутрішнього діалогу, децентрації. Символічні вияви інших людей дошкільники із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) усвідомлюють із утрудненнями адже не бачать за ними олюдненого суб'єкта, живе інше *Я*, з яким можна співпрацювати, вступати у взаємини, недостатньо розуміють, що інша людина може володіти власними бажаннями, намірами.

Символи не викликають емоційних переживань і роздумів, а відтак утруднюють можливість дошкільника із ЗПР встати на смислову позицію іншої людини, зрозуміти її почуття, цілі, мотиви, інтереси та сприйняти світ з її точки зору [8; 9].

Здатність до символізації передбачає з'ясування її особливостей як основи породження смислу, що виявляється в переважаючому модусі існування (загальнокультурному, груповому чи індивідуальному). З цією метою нами був використаний у процесі дослідження діагностичний інструментарій: методика «Піктограма» О. Д'яченко[5].

**Методика.** Для «Піктограми» були виділені поняття, які найбільш часто зустрічаються в психолого-педагогічній літературі, у методичних рекомендаціях з організації освітньої роботи з дітьми дошкільного віку та пов'язані з розвитком комунікативної діяльності. При діагностиці інтерсуб'єктного стосунку з *Іншим у культурі* застосовувалися слова, що позначають етичні категорії, емоційні стани, особливості характеру людини та ін. Особливість цих понять полягає в тому, що визначити їх значення досить складно: у словниках вони трактуються через подібні або близькі за змістом поняття, і при їх визначенні дитина найчастіше керується суб'єктивними смислами. Кінцевий список включає в себе 12 слів: «добро», «зло», «сила», «слабкість», «краса», «радість», «смуток», «обман», «сміливість», «лінь», «жадібність», «хитрість».

**Інструкція:** «Я буду називати слова, а ти спробуй до них намалювати картинку, або розкажи, що б ти намалював».

Залежно від віку та можливостей дошкільників із ЗПР експериментатор пропонував дітям намалювати картинку до названого слова, або діти розповідали, що можна намалювати.

**Аналіз та інтерпретація результатів.** На основі якісного аналізу змісту малюнків і коментарів до них виділяється кілька груп образів, які діти використовують для позначення ціннісно-смислових понять, які мають важливе значення на рівні розгортання співбуттєвого стосунку. Характеристики дитячих відповідей дозволили назвати ці групи відповідно до видів символів (Н. Кулагіна, Б. Братусь) [6]:

– загальнокультурні символи. Зображення співвідносяться із загальнорозумілим, узагальненим культурним змістом («радість» – «посмішка»; «добро» – «мама»; «хитрість» – «лисиця» та ін.);



– групові символи. Зображення відображує субкультурний досвід дошкільника («радість» – «Дід Мороз»; «краса» – «фея»; «сила» – «Людина-павук», «Черепашка-ніндзя» та ін.);

– індивідуальні символи. Зображення відображує суто індивідуальний досвід дитини («смуток» – «несмачний сік»; «зло» – «хлопчик із групи дитячого садка»; «лінь» – «тато», «сестра» та ін.).

*Символізація (переважаючи ціннісно-сміслові категорії комунікативної діяльності: загальнокультурні, групові, індивідуальні).*

За показником *символізація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 5,9 % дітей, а також 8 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 42,3 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 45,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 51,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 46,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) показали такі результати: 41,4 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень символізації; 22,4 % дітей – середній рівень; 36,2 % дітей показали низький рівень символізації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 50 % дітей спостерігався високий рівень; 21,7 % дітей продемонстрували середній рівень символізації; низький рівень був характерним для 28,3% дітей із ТПР старшого дошкільного віку.

Тобто можна говорити про те, що дошкільнята із ЗПР і ТПР рівноцінно використовують різні види символів, зміст ціннісно-сміслових понять включає в себе і індивідуальні дитячі смисли, і загальнокультурні, репрезентовані в дитячих художніх творах або ті, що трансльовані близькими дорослими.

Крім виявленої тенденції, отримані дані свідчать про те, що динаміка використання символів для позначення ціннісно-сміслових понять обумовлена змістом самих понять, можливостями дитини освоїти даний смисл. Вона має свої особливості у різних поняттях.

Можна виділити кілька груп слів по співвідношенню кількості використаних дітьми культурних та індивідуальних символів і за певною динамікою цього співвідношення впродовж віку. При цьому спостерігаються особливості використання різних видів символів для кожного поняття.

1. Для понять «обман», «зло» і «слабкість» характерно деяке зниження кількості культурних символів і збільшення кількості індивідуальних символів від середнього до старшого дошкільного віку. На сьомому році життя ці напрямки змінюються на протилежні.

Для позначення слова «зло» дошкільнята переважно використовують культурні символи. Дане слово добре знайоме дітям всіх вікових груп. У середньому дошкільному віці діти передають зміст цього поняття через загальнокультурні символи («оскал», «гострі зуби», «відьма»), а починаючи з зі старшого дошкільного віку все частіше використовують групові («дракон», «індик з казки про гідке каченя»).



Слово «обман» переважно позначалося за допомогою індивідуальних символів (наприклад, «хованки з собакою») і їх кількість з віком збільшувалася. Культурні ж символи використовувалися дуже рідко (а в старшому дошкільному віці лише декількома дітьми). При цьому спостерігається зменшення кількості використовуваних і загальнокультурних, і групових символів. Діти старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР зовсім не використали для позначення слова «обман» загальнокультурні символи.

Схожа картина спостерігалася і з застосуванням символів для позначення слова «слабкість», тобто переважання індивідуальних. При цьому і в культурних («хвора людина», «тонкі руки»), і в індивідуальних («хтось худий») символах міститься смисл тільки фізична слабкість.

2. У ще одну групу можна об'єднати такі поняття, як «радість» і «сила». Для них характерне нестійке співвідношення впродовж усього віку, але теж різноспрямований рух: зростання-зниження-зростання числа культурних символів і, навпаки, зниження-зростання-зниження індивідуальних.

3. У третій групі об'єднується поняття «хитрість» і «сміливість», для них характерно збільшення числа культурних символів до старшого дошкільного віку, після чого спостерігається деяке зменшення. При цьому кількість індивідуальних символів стійко зростає упродовж усього дошкільного віку, і діти переважно використовують їх для позначення цих слів («сміливість» – «дідусь», «брат», «я»; «хитрість» – «хлопчик, який їсть цукерки, поки всі сплять»). Щодо використання культурних символів поняття якісно розрізняються. Для позначення поняття «сміливість» діти в основному малюють або називають групові символи («Буратіно», «супергерой з мультіка»), а для поняття «хитрість» – культурні («лисиця»).

Характерною об'єднуючою особливістю цих понять є той факт, що вони невідомі досить великій кількості дітей середнього дошкільного віку («хитрість» і «сміливість») і є діти більш старшого віку, які також не знають цих слів.

4. Ще одну групу об'єднали в собі слово «краса» і «жадібність». Характерним є збільшення кількості культурних символів, які використовувалися для їх позначення середньому дошкільному віці, і зниження кількості в старшому дошкільному віці. А для індивідуальних символів це зміна є прямо протилежною: поступове зменшення кількості символів, яке змінюється в бік збільшення в старшому дошкільному віці [7].

Смисл слова «жадібність» відображався дітьми різного віку частіше в культурних символах, а саме в групових («дитина не ділиться іграшками») – загальнокультурні ж не використовувалися зовсім. Очевидно, це пов'язано з тим, що з проявом жадібності як негативної якості дитина зустрічається в групі однолітків, і зміст цього поняття закріплюється через її груповий досвід: ситуації, вчинки.

Для позначення слова «краса» діти середнього та старшого дошкільного віку частіше використовували культурні символи. Якщо розглядати співвідношення загальнокультурних і групових символів, то перші частіше застосовувалися дітьми при позначенні даного поняття.



Три поняття – «смуток», «лінь» і «добро» – не увійшли до жодної групи. При позначенні слова «смуток» дошкільнята частіше використовують індивідуальні символи, що відображається в стійкому збільшенні їх кількості. Культурні символи мало використовується дітьми. Зміст поняття «смуток» відображає в основному індивідуальний смисл, особистий досвід дитини («дитина впала і забруднила одяг», «дитина втратила іграшку», «дитина хворіє»).

Поняття «лінь» особливо виділяється зі списку використаних в методиці ціннісно-сміслових понять. Великій кількості дітей, особливо у середньому дошкільному віці дане слово невідоме. При цьому, діти всіх вікових груп, яким знайоме це поняття, переважно використовують індивідуальні символи («дитина, яка не прибирає іграшки», «дитина, яка не вчить уроки», «сестра», «брат», «тато»), і спостерігається стійке збільшення кількості двох груп позначень: індивідуальних і культурних. Смисл поняття «лінь», ймовірно, діти тільки починають дізнаватися, оскільки така динаміка супроводжується збільшенням кількості тих, хто з цим словом знайомий.

Розглядаючи кількість використовуваних символів різних груп для позначення слова «добро» і їх співвідношення, можна відзначити, що лінії застосування культурних і індивідуальних символів різноспрямовані. Якщо до середнього дошкільного віку кількість випадків застосування культурних символів («людина з посмішкою», «сонце») для позначення поняття «добро» збільшується, а потім починає зменшуватися, то у використанні індивідуальних символів («тато мамі дарує квіти») відзначається прямо протилежний рух: до середнього дошкільного віку зменшується число використань, а до старшого дошкільного віку – поступово зростає. Можна сказати, що обидві групи позначення рівноцінно представлені при передачі смислу слова «добро». Варто відзначити, що якщо розглядати культурні символи, то дитина переважно використовує загальнокультурний, а не груповий досвід.

Загальнокультурні символи використовуються для позначення слів, які є категоріями високого рівня узагальнення (поняття «зло», «краса»). Індивідуальні символи більшою мірою представлені в позначеннях слів, які пов'язані з негативними переживаннями (поняття «обман», «сум»). Цікавим є факт, що дітьми всіх вікових груп найчастіше використовувалися групові символи для позначення слова «жадібність», смисл якого розкривається в процесі взаємодії з однолітками.

Спираючись на вихідне припущення, що символи відображають смисли явищ і соціально-комунікативних ситуацій, можна говорити про те, що символічні позначення ціннісно-сміслових категорій відображають їх зміст, смисл для дитини. Виділені види символів дозволяють говорити про джерело цих смислів. Було виявлено достовірні відмінності між групами дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і ТПР за показником переважаючі ціннісно-сміслові категорії комунікативної діяльності  $U_{\text{емп}} 1682,000$  при  $p = ,001$  та в групах дітей старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР  $U_{\text{емп}} 1603,500$  при  $p = ,000$ ) [7].

Таким чином, загальна вікова тенденція у використанні культурних та індивідуальних символів за допомогою культурних символів зменшується до



старшого дошкільного віку, а у використанні індивідуальних збільшується. Ймовірно, що дорослі, використовуючи культурні символи, вводять дитину в культуру, пред'являють їй своє значення символу. І тільки завдяки особистому досвіду життя в різних соціально-комунікативних ситуаціях дітям поступово розкривається їх смисл. Єдиної лінії засвоєння різних ціннісно-сміслових понять не виявлено. Це, ймовірно, обумовлено низкою чинників: по-перше, різним ступенем доступності для засвоєння смислу того чи іншого поняття дітьми дошкільного віку, прийняття цього смислу; по-друге, стихійним характером передачі культурних смислів дітям у процесі взаємодії з ними дорослих. В зміст ціннісно-сміслових понять включені образи, що певним чином відображають смисл цих ідей для дитини. Поряд з культурними символами, смисл ціннісно-сміслових категорій пов'язаний з груповими та індивідуальними символами. Тому не можна говорити про єдину лінію розвитку символів – від індивідуальних до культурних.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Афанасьєва А. П.* Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: дисс. канд. психол. наук. М., 2002. 149 с.
2. *Бабяк О. О.* Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2019. №1 (89). С.67-75.
3. *Веракса А. Н.* Символ как средство познавательной деятельности. *Вопросы психологии.* 2012. Т. 4. С. 62-70.
4. *Воробьева Е. В.* Развитие символизации межличностных отношений в младшем школьном возрасте. *Перемены.* 2009. № 6. С. 95-105.
5. *Дяченко О. М.* Развитие воображения дошкольников. М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996 197 с.
6. *Кулагина Н. В.* Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 80 с.
7. *Омельченко І. М.* Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
8. *Поляков А. М.* Проблема изучения символической функции сознания детей с задержкой психического развития. Минск : БГПУ, 2015. Режим доступа к ресурсу: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/115010/1/Психосоциальная%20адаптация%20в%20трансформирующемся%20обществе%20с.359-362.pdf>
9. *Поляков А. М.* Субъект и символ. Минск : БГУ, 2014. 255 с. : ил.
10. *Рюмина Л. И.* Ценностно-смысловой подход к общению. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета. 2004. 176 с.
11. *Сапогова Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. 264 с.
12. *Сулейманова Н. И.* Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной деятельности. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5. С. 156-162.





### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Afanaseva A. P.* (2002). Simvol kak sredstvo diagnostiki cennostno-smyslovoj sfery lichnosti: diss. .kand. psihol. nauk. Moskva (In Russian).
2. *Babyak O. O.* (2019). Osoblyvosti diagnostyky komunikatyvnoyi diyalnosti uchniv iz zatrymkoyu psichnogo rozvytku. *Osoblyva dytyna: navchannya i vuxovannya*. 1 (89). pp.67-75. (In Ukrainian).
3. *Veraksa A. N.* (2012). Simvol kak sredstvo poznavatelnoj dejatelnosti. *Voprosy psihologii*. 4. pp. 62-70. (In Russian).
4. *Vorobeva E. V.* (2009). Razvitie simvolizacii mezhlichnostnyh otnoshenij v mladshem shkolnom vozraste. *Peremeny*. 6. pp. 95-105. (In Russian).
5. *Djachenko O. M.* (1996). Razvitie voobrazhenija doshkolnikov. Moskva : Mezhdunarodnyj Obrazovatelnyj i Psihologicheskij Kolledzh (In Russian).
6. *Kulagina N. V.* (1999). Simvol kak sredstvo mirovosprijatija i miroponimaniya. Moskva : Moskovskij psihologo-socialnyj institut; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK» (In Russian).
7. *Omelchenko I. M.* (2018). Komunikatyvna diyalnist doshkilnykiv iz zatrymkoyu psichnogo rozvytku: teoriya i fenomenologiya: monografiya; Instytut specialnoyi pedagogiky i psichologiyi im. Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrayiny. Poltava TOV «Firma «Texservis» (In Ukrainian).
8. *Poljakov A. M.* (2015). Problema izuchenija simvolicheskoj funkcii soznaniya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. Minsk : BGPU, Rezhim dostupa k resursu: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/115010/1/Psihosocial'naja%20adaptacija%20v%20transformirujushhemsja%20obshhestve%20c.359-362.pdf> (In Russian).
9. *Poljakov A. M.* (2014). Subekt i simvol. Minsk : BGU (In Russian).
10. *Rjumshina L. I.* (2004). Cennostno-smyslovoj podhod k obshheniju. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo universiteta (In Russian).
11. *Sapogova E. E.* (1993). Rebenok i znak. Psihologicheskij analiz znakov-simvolicheskoj dejatelnosti doshkolnika. Tula : Priok. kn. izd-vo (In Russian).
12. *Sulejmanova N. I.* (2010). Formirovanie cennostno-smyslovoj sfery u mladshih shkolnikov sredstvami predmetno-smyslovogo dialoga v sovместno-razdelennoj dejatelnosti. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 5. pp. 156-162. (In Russian).